

Федеральное государственное научное учреждение
«Научная педагогическая библиотека имени К.Д. Ушинского»
Российской академии образования

ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№ 5 | 2014



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

В.А. Болотов, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Ю.П. Зинченко, доктор психологических наук, профессор, академик РАО,
главный ученый секретарь РАО

М.В. Богуславский, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
заведующий лабораторией истории педагогики и образования ИТИП РАО

П.Е. Дедик, ученый секретарь НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Б.А. Ланин, доктор филологических наук, профессор, заведующий лабораторией дидактики
литературы ИСМО РАО

Т.С. Маркарова, кандидат филологических наук

И.И. Маршак, кандидат технических наук, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

А.М. Цапенко, заместитель директора НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Дэн Е. Дэвидсон, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО,
президент Американских советов по международному образованию:

АСПРЯЛ / АКСЕЛС; вице-президент Международной ассоциации преподавателей русского языка
и литературы (МАПРЯЛ); профессор русского языка, теории и методики преподавания
иностранных языков университета Брин Мар (США)

Гётц Хиллиг, доктор философии (Ph. D.), иностранный член РАО, приват-доцент истории педагогики,
заведующий лабораторией «Макаренко-реферат» Марбургского университета (Германия)

Натан Бирман, ведущий специалист Информационного центра библиотеки Green Library
Стэнфордского университета (США)

Антопольский А.Б., доктор технических наук, профессор, академик РАН,
главный научный сотрудник Института научной информации и мониторинга РАО

Безруких М.М., доктор биологических наук, профессор, академик РАО,
директор Института возрастной физиологии РАО

Дёмин В.П., доктор искусствоведения, профессор, академик РАО,
академик-секретарь Отделения образования и культуры РАО

Днепров Э.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
научный руководитель НПБ им. К.Д. Ушинского РАО

Лазарев В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО,
директор Института инновационной деятельности в образовании РАО

Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
директор Института коррекционной педагогики РАО

Роберт И.В., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
директор Института информатизации РАО

Семёнов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН,
академик РАО, ректор МПГУ

Собкин В.С., доктор психологических наук, профессор, академик РАО,
директор Центра социологии образования РАО

Усанов В.Е., доктор юридических наук, профессор, академик РАО

Фельдштейн Д.И., доктор психологических наук, профессор, академик РАО

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор: **Н.Д. Никандров**

Заместитель главного редактора: **В.А. Болотов**

Ответственный секретарь: **М.В. Богуславский**

Выпускающий редактор: **Ж.С. Михайлowsкая**

Литературный редактор: **Е.А. Пименова**

Младший редактор: **М.А. Бородина**

Перевод: **А.А. Пантелеев**

Верстка: **Е.В. Ермакова**

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Дорохова Т.С. Ментальные противоречия модернизации отечественного образования	5
Вальдман И.А. Особенности организации мониторингов учебных достижений в странах мира: национальная оценка прогресса в образовании в США.....	13
Неборский Е.В. Развитие системы высшего образования Германии	35

ТЕОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дементьева И.Ф. Семья и школа: партнерство или противостояние?	40
Вяземский Е.Е., Синельников И.Ю. Основы проектирования воспитательного потенциала школьного социально-гуманитарного образования.....	49
Аксенова Э.А. Идеи индивидуализации обучения Торстена Хюсена.....	66

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Данилина Е.А. Правовые проблемы воспроизведения авторских текстов в учебной литературе	74
Корнеева О.С. Перспективы развития экономической составляющей предмета «окружающий мир» в начальной школе	80
Романова М.Ю. Воспитательный потенциал освоения российского культурного опыта хозяйственной деятельности в школьном экономическом образовании.....	95
Шевелева Д.Е. Особенности организации инклюзивного образования в России и за рубежом (компаративистское исследование)	105
Норкулова Н.Т. Мотив аффилиации как основной фактор формирования сплочённости молодёжных групп.....	116

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Григорьева М.Ю. Особенности психолого-педагогического сопровождения школьников в условиях интегрированного обучения	128
Гулай О.И. Инновационные методики преподавания химии в рамках компетентностного подхода	138
Фатеева Р.И. Школьная библиотека в системе современного образования	152
Куликова Е.В. Детская библиотека и образование: грани взаимодействия.....	160

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Ломакина Т.Ю. Форум по непрерывному образованию в Астане	165
--	-----

РАЗМЫШЛЕНИЯ НАД КНИГАМИ

Ланин Б.А. Феномен Тарковского в культуре XXI века	170
--	-----

В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» № 4(19) 2014	177
---	-----

MODERNIZATION OF EDUCATION

<i>Dorokhova T.S.</i> Mental Contradictions of National Education Modernization	5
<i>Valdman I.A.</i> Organizing Educational Achievement Monitoring throughout the World: National Educational Progress Assessment in USA	13
<i>Neborsky E.V.</i> Development of German Higher Education System	35

THEORY OF MODERN EDUCATION

<i>Dementyeva I.F.</i> Family and School: Partnership or Opposition	40
<i>Vyazemsky E.E., Sinelnikov I.Y.</i> Basics of Designing Educational Potential of School Socio-Humanitarian Education	49
<i>Aksenova E.A.</i> Torsten Husen's Ideas of Individualized Learning	66

NEW RESEARCHES IN EDUCATION

<i>Danilina E.A.</i> Legal Problems Associated with Using Original Texts in Pedagogical Literature.....	74
<i>Korneyeva O.S.</i> Economical Component Development Perspectives of «World Study» School Subject.....	80
<i>Romanova M.Y.</i> Educational Potential of the Russian Cultural Experience of Economical Activity as Part of Economical Education in School	95
<i>Sheveleva D.E.</i> Organizing Inclusive Education in Russia and Abroad (Comparative Analysis).....	105
<i>Norkulova N.T.</i> Motive of Affiliation as the Main Factor of Unity in Youth Groups.....	116

INNOVATIVE TECHNOLOGIES

<i>Grigoryeva M.Y.</i> Psycho-Pedagogical Support of Students in the Conditions of Integrated Education	128
<i>Gulay O.I.</i> Innovative Methodology in Teaching Chemistry within the Framework of a Competence-Based Approach.....	138
<i>Fateyeva R.I.</i> School Library as Part of the Modern Education System	152
<i>Kulikova Y.V.</i> Children's Library and Education: Points of Interaction	160

SCIENTIFIC LIFE

<i>Lomakina T.Y.</i> Continuous Education Forum in Astana	165
---	-----

REFLECTING ON BOOKS

<i>Lanin B.A.</i> Tarkovskii's phenomenon in XXI c. culture	170
---	-----

IN THE WORLD OF PEDAGOGICAL JOURNALS

<i>Magazin «National and Foreign Pedagogy» № 4(19) 2014</i>	177
---	-----

МЕНТАЛЬНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

MENTAL CONTRADICTIONS OF NATIONAL EDUCATION MODERNIZATION

Дорохова Т.С.

Доцент кафедры психологии и социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук
E-mail: 70571@mail.ru

Dorokhova T.S.

Associate Professor of the Psychology and Social Pedagogics Department at the Institute of Social Education of the Ural State Pedagogical University, Candidate of science (Educaiton).
E-mail: 70571@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются наиболее глубокие (ментальные) противоречия российской модернизации образования. Данные противоречия представлены на уровне национального менталитета, ментальных особенностей российского образования и ментальности педагогов. Одним из факторов, определяющих специфику российских модернизаций, является их дуальность. В статье модернизации образования рассматриваются как парные: догоняющие и защитные (возвратные). Это относится и к модернизации образования 1980–1990-х гг., и к модернизионным процессам, начавшимся в 2012 г.

Ключевые слова: модернизация, модернизация образования, менталитет, ментальность, национальный характер, менталитет образования, ментальность педагога.

Annotation. The article examines the most profound (mental) contradictions of the Russian education modernization process. These contradictions are presented at the level of national mentality and peculiarities of Russian educational and teacher mentality. One of the factors determining the specificity of Russian education modernization is its duality. The author views Russian modernization of education as having two components: a «catching up» and a «protective» (recurrent) one. This also applies to modernization of education throughout the 1980s and 1990s, as well as the modernization process, which began in 2012.

Keywords: modernization, modernization of education, mentality, national character, mentality of education, teacher mentality.

Проблемы модернизации являются чрезвычайно актуальными для отечественной педагогической науки и практики. Не случайно именно модернизационным процессам в российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI вв. был посвящен целый ряд вопросов, обсуждавшихся на XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО.

Особый интерес во время работы сессии вызвали проблемы понимания сущностных особенностей современной модернизации образования, выяснения причин ее пролонгированности и незавершенности (реформирование образования, начавшееся еще в конце 80-х гг. прошлого века затянулось почти на двадцать лет и при этом так и не достигло поставленных изначально целей), выявления ее внутренних противоречий.

На наш взгляд, **именно противоречивость можно рассматривать как характеристику, определяющую специфику отечественной модернизации.** Среди наиболее глубоких противоречий выделяются ментальные. Следует отметить, что изучение русского менталитета и ментальных оснований образования сегодня является одним из перспективных направлений исследований в педагогической науке. Более того, менталитет нации является одной из ведущих детерминант, которая определяет ход и содержание динамики большинства социальных процессов.

Исследователями понятие «модернизация образования» употребляется в разных значениях. Так, И.А. Колесникова отмечает, что «в рамках историко-педагогической науки модернизация образования может быть рассмотрена:

- а) как педагогический феномен, представляющий часть более широких мегапроцессов;
- б) как научный концепт (развертка проекта «модерна» во времени средствами образования);
- в) как конкретный факт истории педагогической культуры на уровне отдельно взятой страны или эпохи» [1, с. 13].

При этом основные содержательные признаки модернизации образования позволяют рассматривать данное понятие как процесс приведения системы образования в соответствие с изменяющимися социально-экономическими, политическими и духовными условиями (требованиями современного социума, показателями качества, нормами, взглядами, идеями, потребностями). В данной связи модернизация образования, будучи обусловленной изменениями социума, в котором она осуществляется, зависит от исторических, культурных и ментальных характеристик этого социума. Поэтому без понимания структуры и особенностей русского менталитета, ментальных особенностей отечественного образования, ментальности российского учительства, успешная модернизация в сфере образования не представляется возможной.

Понятия «ментальность» и «менталитет» относятся к числу междисциплинарных, так как изучаются различными представителями социогуманитарного знания (философами, историками, культурологами, социологами, политологами, психологами, лингвистами, педагогами и др.). Однако на сегодняшний день в представленных областях знания нет единого подхода к определению указанных понятий (более того, некоторые

исследователи отмечают, что в силу сложности и многоаспектности общепринятое определение дать вообще невозможно) [2, с. 120].

Не углубляясь в проблемы анализа подходов к определению понятий «ментальность» и «менталитет», отметим, что ученые часто употребляют их в качестве синонимов. На наш взгляд, было бы целесообразно их различать. Под менталитетом мы будем понимать устойчивую во «времени большой длительности» систему внутренних глубинно-психических социокультурных установок народа, формирующуюся и изменяющуюся как под влиянием внешних воздействий, так и путем внутренне обусловленного саморазвития, и функционирующую на стыке сознания и бессознательного [3, с. 9].

Ментальность так же представляет собой систему устойчивых внутренних глубинно-психических социокультурных установок, но на уровне личности или социальной группы. Таким образом, понятия «менталитет» и «ментальность» соотносятся между собой как целое и часть, что позволяет судить о менталитете общества (или национальном менталитете) и ментальности личности (индивидуальной ментальности педагога) [3, с. 16].

Из приведенных определений следует, что устойчивость является одним из важнейших признаков, характеризующих феномены менталитета и ментальности. Данный признак выражается в стремлении сохранить культуру народа, его традиции, противостоять резким кардинальным изменениям социокультурных условий.

Однако это не означает, что в процессе исторического развития система ментальных установок не переживает изменений. Постоянство внутренних глубинно-психических характеристик означает пребывание их в определенном состоянии в конкретную историческую эпоху, но эволюция общества приводит к изменениям менталитета, а вместе с ним и ментальности. Эти изменения происходят постепенно и очень медленно, поэтому во время резких глобальных перемен проявляется способность ментальных установок противостоять внешнему воздействию, нацеленному на разрушение традиционных (прежде всего, аксиологических) оснований общества.

Особенно ярко данная специфика менталитета проявляется в периоды модернизаций, когда возникает противоречие между ментальными установками общества и его модернизованными устремлениями. С одной стороны, общество должно развиваться в соответствии с требованиями времени, мировыми тенденциями совершенствования политической, социально-экономической, духовной сфер, то есть модернизироваться. С другой – оно должно сохранить традиционные духовные основания, чтобы не потерять самобытность, базовые аксиологические установки. Поэтому необходимо, чтобы модернизация осуществлялась посредством постепенных реформ, учитывающих ментальные особенности нации, что в свою очередь позволит сохранить ее ментальное ядро и ментальные основы социальных групп общества, обеспечить преемственность лучших традиций, обычая, культуры от старшего поколения к молодежи.

Феномен русского национального менталитета и русского национального характера рассматривался учеными, писателями, общественными деятелями уже в древнейшие времена. Так, идея самобытности русского народа была выражена в «Слове о Законе и Благодати» Иллариона (XI век), нашла свое развитие в идеологии Третьего Рима (XV-XVI вв.) и у сторонников так называемого древнего благочестия (XVI в.). В дальнейшем вопрос

о самобытности русского народа поднимался славянофилами в XIX веке, а затем в 1920–1930-х гг. – «сменовеховцами», «евразийцами», «младороссами». На современном этапе развития отечественной науки защищены десятки диссертаций, посвященные проблемам русского национального менталитета.

Ввиду многоаспектности описываемого феномена и объема исследований, в отечественной историографии накопилось множество различных характеристик русского менталитета. Контент-анализ позволяет выделить наиболее часто встречающиеся качества, присущие русскому национальному характеру, таких как общинность, широта души, духовность, трудолюбие, державность, стремление к справедливости, убежденность, свободолюбие и др. Большинство из перечисленных качеств имеет свою противоположность, так что их можно условно разделить по парам: трудолюбие, высокая работоспособность и лень; неверие в законы и тяга к справедливости, почитание государственной власти и недоверие к ней и т.д. При этом противоположности довольно гармонично сочетаются и проявляются как на уровне менталитета народа, так и на уровне ментальности отдельной личности. **Этот дуализм позволяет судить о противоречивости как национальной черте русского национального характера, что не может не сказываться на специфике российских модернизаций.**

Следует отметить, что ментальные противоречия прослеживаются также на уровне образования как социального института и учительства как профессиональной группы. Как система социокультурных установок, присущих тому или иному народу, менталитет оказывает влияние на процесс и результат вхождения человека в общество, на формирование его как личности с определенными ценностями, нравственно-этическими установками, знаниями, умениями, навыками, то есть на социализацию. Целенаправленно сопровождать (обеспечивать, контролировать) этот процесс призван институт образования, который в силу вышеуказанного тоже обладает собственными ментальными характеристиками.

Ментальные характеристики отечественного образования воплощены в специфических устойчивых чертах национальных образовательных традиций. Их важнейшей особенностью можно считать уверенность в первостепенной значимости воспитания духовно-нравственных ценностей. В российской педагогической теории и практике образование традиционно рассматривается в неразрывном единстве с воспитанием, а в основу формирования личности закладываются ключевые духовные ценности и образцы поведения, выработанные культурой: нестяжательство, гуманность, любовь к ближнему и самоотверженность, служение высшему надличностному идеалу, подчинение эгоистических интересов и устремлений интересам и ценностям общества, бытовой аскетизм и т.п. [4].

Однако в таком подходе к образованию содержится некая противоречивость. К положительным чертам такого подхода можно отнести усвоение учащимися базовых ценностных установок своего народа, формирование целостной личности, обладающей мыслительной, духовной и эмоциональной активностью, способной сопротивляться фрагментации. Отрицательными чертами ментальной специфики российской образовательной традиции можно считать нехватку pragmatischen установок, слабую

соотнесенность получаемых знаний и представлений с практикой. Указанные черты характерны и для ментальности российских педагогов.

Одной из особенностей русского национального характера, как указывалось выше, называют государственность или почитание государственной власти. Еще Н.А. Бердяев, называя Россию «самой государственной и бюрократической страной мира», удивлялся, как «самый безгосударственный народ создал такую огромную и могущественную государственность» [5, с. 7].

Данная ментальная особенность проявляется и в том, что государство, являясь основным субъектом модернизации и осознавая факт отставания России от ведущих мировых держав на протяжении последних трех столетий, готовит и осуществляет реформирование различных сфер жизнедеятельности общества, в том числе и образования. При этом оно ориентируется на западные идеалы, ценности, приоритеты.

Однако как только реформы грозят затронуть основы самой государственной власти, включаются ментальные механизмы «торможения», реформы либо прекращаются, либо за ними следуют контрреформы. Ряд исследователей считают, что контрреформы в отличие от реформ носят регressiveный характер и приводят к тому, что модернизации в России остаются незавершенными. Согласно иной точке зрения, контрреформы являются продолжением реформ, так как решают те же модернизационные задачи адаптации социума к меняющимся условиям посредством создания новых социальных институтов, модификации старых, прокладывая каналы для эффективного диалога между обществом и государством, формируя новый демократический тип взаимодействия [6, с. 30].

В зависимости от решаемых задач можно выделить различные виды модернизаций, в частности догоняющие и защитные (возвратные). Иначе говоря, модернизации образования в России (как и реформы) носят парный, дуальный характер. Так, М.В. Богуславский, рассматривая модернизации образования как парные, относит к догоняющим следующие: первой четверти XVIII в., начала XIX в., 1915–1916 гг., 1920-х гг., 1980–1990-х гг.; а к защитным (возвратным): 1830–1840-х гг., 1870–1880-х гг., 1930–1950-х гг. [7, с. 105].

Догоняющая модернизация 1980–1990-х гг. была призвана вывести отечественное образование из системного кризиса. Содержательно и методически она ориентировалась на западные образцы, либеральные ценности, приоритет личностного над коллективным. Это должно было помочь преодолеть традиционные недостатки отечественного образования (излишнюю академичность, созерцательность, оторванность от реальности). В качестве целевых установок были выбраны такие характеристики как самостоятельность, активность, мобильность, формируемые посредством усиления технологической составляющей учебного процесса при сокращении общегуманитарного компонента на основе компетентностного и индивидуально-деятельностного подходов.

Однако поставленные модернизацией цели так и не были достигнуты. Более того, за прошедший с начала реформирования период уровень образованности выпускников российских школ значительно снизился, что подтверждается результатами международных рейтинговых исследований среди старшеклассников. Так, если в начале 1990-х гг. российские восьмиклассники находились на четвертом месте в мире по математике и на пятом по естественным наукам, то в 2003 г. наши старшеклассники оказались на 32-м,

а в 2009 г. – на 38-м месте по математике и на 39-м – по естественнонаучной грамотности. По такому показателю, как читательская грамотность, в рамках тестирования PISA учащиеся ранее «самой читающей страны в мире» в 2009 г. заняли 41-е место из 65 стран участниц [1, с. 19]. Большинство выпускников отечественных вузов по-прежнему не конкурентоспособны на европейском и тем более мировом рынке труда.

Технологизация образовательного процесса привела, с одной стороны, к расширению деятельностных умений учащихся, с другой – к сужению общего кругозора, что проявляется на всех уровнях образования. Но опыт показывает, что для по-настоящему полноценного воспроизведения в новых поколениях национальных культурных ценностей и важнейших характеристик менталитета необходимо усвоение молодежью обширного круга знаний по истории и культуре своего народа. Иначе выражаясь, условием сохранения ментальных оснований отечественной системы образования должна стать гуманизация [4].

Изменения ценностных установок российского образования в 1990-е годы негативно отразилось и на педагогах. Многие педагоги с большим стажем и богатым опытом работы вынуждены были уйти из образовательных учреждений. Оставшиеся пережили глубочайший кризис сознания, проявившийся, с одной стороны, в размытии профессионального педагогического сообщества и депрессивном самосознании, а с другой – в росте коррупционных моделей поведения, которые в каком-то смысле стали восприниматься как норма.

Попытка по западному образцу подменить понятие «воспитание» термином «образование» (на Западе понятия «воспитание» нет, а есть «образование» – «education») привела к снижению воспитательного потенциала школы и появлению колossalного числа детей, испытывающих трудности в социализации, выражавшихся в бродяжничестве, правонарушениях и других девиациях [8]. Помимо знакомых российским педагогам проблем табакокурения, алкоголизма, наркомании, у детей и подростков появились новые разновидности зависимостей (компьютерная зависимость, гаджет-зависимость, лудомания, шопоголизм, бьютизм-зависимость и др.). Все это показало необходимость повышения значимости воспитания в образовательном процессе школы, среднего специального и высшего профессионального образования.

Таким образом, можно констатировать, что модернизацонные процессы в отечественном образовании, решив ряд «догоняющих» задач в конце 1980–1990-х гг., вступили в противоречие с ментальными установками. Это, в свою очередь, привело к смене целей государственной политики в области образования и изменению характера модернизации на защитный (возвратный). Современная модернизация, начавшаяся в 2012 г., основана на ценностях, идеалах, принципах русского национального менталитета, менталитета российского образования и ментальности русского учительства. Полностью преодолеть ментальные противоречия модернизации, на наш взгляд, вряд ли возможно (хотя бы в силу внутренней противоречивости, присущей российскому национальному менталитету). Однако следует реформировать систему образования с учетом позитивного опыта догоняющей модернизации 1980–90-х гг., с одной стороны, и основ национального менталитета, ментальных особенностей образования и ментальности российских педагогов с другой.

Список литературы:

1. Колесникова, И. А. Модернизация образования как объект историко-педагогического исследования / И. А. Колесникова // Модернизационные процессы в Российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века : сб. науч. тр. Всероссийской научно-практич. конф. XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. – СПб. : СПб. АППО, 2014. – С. 13–22.
 2. Дорохова, Т. С. Мобильность как один из компонентов профессиональной ментальности социального педагога / Т. С. Дорохова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 119–122.
 3. Полежаев, Д. В. Русский менталитет: опыт социально-философского анализа : автореф. дис. ... д-ра философ. наук / Дмитрий Владимирович Полежаев. – Волгоград, 2009. – 43 с.
 4. Наумов, И. В. Ментальные характеристики российского образования: социально-философский анализ : дис. ... канд. философ. наук / Игорь Владимирович Наумов. – Новочеркасск, 2009. – 155 с.
 5. Бердяев, Н. А. Самопознание. Опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. – СПб. : Азбука, 2012. – 416 с.
 6. Богуславский, М. В. Методология исследования стратегий модернизаций отечественного образования XX века / М. В. Богуславский // Модернизационные процессы в Российском и зарубежном образовании XVIII – начала XXI века : сб. науч. тр. Всероссийской научно-практич. конф. XXX сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. – СПб. : СПб. АППО, 2014. – С. 29–35.
 7. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография / М. В. Богуславский. – М. : ИТИП РАО, ИЭТ, 2012. – 436 с.
 8. Дорохова, Т. С. История социальной педагогики : учебник / Т. С. Дорохова [и др.] ; под ред. М. А. Галагузовой. – М. : Владос, 2013. – 300 с.
-

Spisok literatury:

1. Kolesnikova, I. A. Modernizacija obrazovanija kak ob#ekt istoriko-pedagogicheskogo issledovanija / I. A. Kolesnikova // Modernizacionnye processy v Rossijskom i zarubezhnom obrazovanii XVIII – nachala XXI veka : sb. nauch. tr. Vserossijskoj nauchno-praktich. konf. XXX sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovanija i pedagogicheskoj nauki RAO. – SPb. : SPb. APPO, 2014. – S. 13–22.
2. Dorohova, T. S. Mobil'nost' kak odin iz komponentov professional'noj mental'nosti social'nogo pedagoga / T. S. Dorohova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 4. – S. 119–122.
3. Polezhaev, D. V. Russkij mentalitet: opyt social'no-filosofskogo analiza : avtoref. dis. ... d-ra filosof. nauk / Dmitrij Vladimirovich Polezhaev. – Volgograd, 2009. – 43 s.

4. *Naumov, I. V. Mental'nye harakteristiki rossijskogo obrazovanija: social'no-filosofskij analiz : dis. ... kand. filosof. nauk / Igor' Vladimirovich Naumov.* – Novocherkassk, 2009. – 155 s.
5. *Berdjaev, N. A. Samopoznanie. Opyt filosofskoj avtobiografii / N. A. Berdjaev.* – SPb. : Azbuka, 2012. – 416 s.
6. *Boguslavskij, M. V. Metodologija issledovanija strategij modernizacij otechestvennogo obrazovanija XX veka / M. V. Boguslavskij // Modernizacionnye processy v Rossiskom i zarubezhnom obrazovanii XVIII – nachala XXI veka : sb. nauch. tr. Vserossijskoj nauchno-praktich. konf. XXX sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovanija i pedagogicheskoy nauki RAO.* – SPb. : SPb. APPO, 2014. – S. 29–35.
7. *Boguslavskij, M. V. Istorija pedagogiki: metodologija, teorija, personalii : monografija / M. V. Boguslavskij.* – M. : ITIP RAO, IJeT, 2012. – 436 s.
8. *Dorohova, T. S. Istorija social'noj pedagogiki : uchebnik / T. S. Dorohova [i dr.] ; pod red. M. A. Galaguzovoj.* – M. : Vlados, 2013. – 300 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МОНИТОРИНГОВ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В СТРАНАХ МИРА: НАЦИОНАЛЬНАЯ ОЦЕНКА ПРОГРЕССА В ОБРАЗОВАНИИ В США

ORGANIZING EDUCATIONAL ACHIEVEMENT MONITORING THROUGHOUT THE WORLD: NATIONAL EDUCATIONAL PROGRESS ASSESSMENT IN USA

Вальдман И.А.

Ведущий научный сотрудник Института образования НИУ ВШЭ, кандидат педагогических наук

E-mail: iavalzman@gmail.com

Аннотация. В статье на примере американской программы национальной оценки прогресса в образовании NAEP рассматриваются цели национального мониторинга, группы пользователей результатов мониторинга, стратегия распространения информации, формы информирования, информационные продукты и их характеристики.

Ключевые слова: мониторинг учебных достижений, национальная оценка, оценка качества образования, тестирование, уровни достижений, учебные достижения, представление результатов оценки, стратегия распространения информации.

Valdman I.A.

Leading research fellow at the Institute of Education of the Higher School of Education, Candidate of science (Education).

E-mail: iavalzman@gmail.com

Annotation. The article examines the main elements of the national assessment program NAEP (The National Assessment of Educational Progress) in USA. Among these elements are goals of the SIMCE, users of assessment results, information dissemination strategy, forms of information, information products and their characteristics.

Keywords: learning achievement monitoring, national assessment, education quality assessment, testing, achievement levels, presentation of assessment results, information dissemination strategy.

Введение

В данной статье на примере опыта США мы продолжаем обсуждение актуальной для России темы организации мониторинговых исследований учебных достижений школьников и использования полученных результатов для управления качеством образования. Как и в статьях, посвящённых опыту Австралии и Чили [3; 4], в фокусе внимания данного обзора будут вопросы интерпретации и распространения результатов национального мониторинга обучения среди различных групп пользователей.

США является федеративным государством с высокой степенью автономии и независимости от федерального правительства входящих в него штатов и территорий. По этой причине в стране нет единого образовательного стандарта, учебного плана, единой системы тестирования и других важных атрибутов централизованной системы образования. Каждый штат, муниципалитет, различные частные и общественные организации, являющиеся учредителями образовательных учреждений, несут ответственность за организацию образовательного процесса, установление стандартов и финансирование⁴. Роль Национального департамента образования ограничивается проведением общественного диалога по ключевым вопросам образования (равенство, доступ, повышение результатов обучения и т.п.) и финансированием через гранты штатам, школам и колледжам реализации некоторых правительственные инициатив².

В стране существует несколько процедур оценки качества результатов обучения школьников. Некоторые из этих процедур реализуются сугубо на уровне штатов, другие – на национальном уровне.

Во-первых, следует сказать об обязательном тесте на уровне штата. В соответствии с Федеральным законом «Ни одного отстающего ребёнка» (No Child Left Behind, 2001, далее – NCLB) [12, URL] каждый штат должен установить собственные стандарты обучения школьников, а также разработать ежегодный тест для оценки результатов обучения по математике и чтению учащихся 3–8 классов. Такие тесты позволяют отслеживать ежегодный прогресс школ и штатов в достижении установленных стандартов различными группами учащихся (по уровню доходов семьи, этническим группам, наличию специальных образовательных потребностей, степени владения английским языком). Их результаты широко распространяются и обеспечивают подотчётность системы образования перед обществом.

Другая оценочная процедура связана с отбором абитуриентов для обучения в колледжах и университетах Америки. Зачисление в учреждения высшего образования США осуществляется по результатам специального общефедерального теста SAT или ACT. SAT (Scholastic Assessment Test) является тестом способностей, с помощью которого проверяется готовность абитуриента продолжать обучение в вузе. У этого теста

¹ Финансирование образования со стороны различных федеральных источников составляет менее 11% от всех расходов на образование. Остальные средства идут из региональных (штаты) и местных бюджетов, а также из частного сектора.

² <http://www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html>

есть версия SAT Subject Tests, которая позволяет проверить предметные знания в соответствии со школьной программой и учитывается рядом колледжей. ACT (American College Testing) является предметно-ориентированным тестом достижений, принимаемым многими высшими учебными заведениями. Нередко вместе с результатами того или иного теста вузы США учитывают результаты обучения в старшей школе, рекомендации учителя, письменное эссе и свидетельства о внеучебных достижениях, например об успехах в спорте.

Ещё один вид оценочных мероприятий, в которых принимает участие США, – это международные сравнительные исследования качества образования PISA, TIMSS, PIRLS. Полученные данные используются для сравнения образовательных достижений американских школьников с международными стандартами и для проведения дополнительных углублённых исследований с целью объяснения причин неудовлетворительных результатов в конкретных областях знаний.

Отдельного внимания заслуживает национальная программа оценки прогресса в образовании NAEP (The National Assessment of Educational Progress), которая даёт представление о состоянии и тенденциях в результатах обучения американских школьников, служит основанием для разработки образовательной политики на уровне страны и штатов. Программа проводится каждые два года на репрезентативной выборке для учащихся 4, 8 и 12 классов.

Именно эта оценочная процедура станет предметом обсуждения в настоящей статье. В тексте будут рассмотрены цели национального мониторинга NAEP и его характеристики, представление результатов оценки, целевые группы и способы их информирования, информационные продукты и их содержание.

Программа национальной оценки NAEP: основные характеристики

Национальная оценка прогресса в образовании NAEP (The National Assessment of Educational Progress) – это систематически проводимая на национальном уровне оценка образовательных достижений, показывающая, что знают и умеют делать американские школьники в рамках конкретных предметных областей. Необходимость проведения такой крупномасштабной оценки закреплена в федеральном законодательстве [13]. За её проведение отвечает Национальный центр статистики в области образования, который является подразделением Департамента образования США (National Center for Education Statistics) [14].



Указанная программа оценки была впервые реализована в 1969 г. Её результаты доказали всему обществу существование неравенства в образовании. Было выявлено, что 17-летние чернокожие школьники читают и считают примерно так же, как 13-летние

белые. Полученные данные не были сюрпризом для работников системы образования, но только после их публикации на федеральном уровне стали принимать меры, направленные на преодоление этой проблемы, и появилась возможность улучшить результаты обучения чернокожих школьников.

Цель НАЕР - получить надёжную и полную информацию для оценки прогресса в обучении школьников и разработать меры по улучшению образования в стране. Национальный мониторинг является инструментом для сравнения образовательных достижений школьников на уровне страны и штатов и даёт ответы на следующие ключевые вопросы:

- Как изменяются с течением времени результаты обучения американских школьников по конкретным учебным предметам?
- Сокращается ли разрыв в результатах обучения разных групп американских школьников (по уровню дохода, этнической принадлежности, ограниченными возможностями здоровья и др.)?
- Как результаты обучения школьников конкретного штата выглядят на фоне результатов страны?

NEAP используется для проверки знаний и навыков учащихся 4, 8 и 12 классов

по следующим предметным областям: математика, английский язык, обществоведение, письмо, искусство, экономика, география, технологическая и инженерная грамотность (проверяется с 2014 г.), история США. Мониторинги по различным предметам проводятся с различной периодичностью: 1 раз в 2 года оцениваются математика и чтение, 1 раз в 4 года – естественные науки и письмо, остальные предметы – реже.

Оценка проводится на репрезентативной национальной выборке школ, а также на репрезентативной выборке школ на уровне штата³. НАЕР не даёт информации относительно результатов отдельных учащихся и школ,

Всякий национальный мониторинг является инструментом обеспечения подотчётности системы образования перед обществом. Он делает открытой и доступной информацию о результатах обучения детей. Опубликованные данные начинают широко обсуждаться в обществе, принимаются конкретные меры, направленные на преодоление существующих проблем. Раскрыв информацию о результатах обучения, нельзя не раскрыть информацию о принятых решениях и результатах их реализации.

Проведение национального теста на выборке учащихся позволяет не только значительно экономить финансовые ресурсы, но и ограничивает возможность неправомерного использования результатов оценки, например наказания учителей и школ. Подход, основанный на выборке, снижает ставки оценочной процедуры и лишает её участников и организаторов негативных стимулов для повышения результатов теста разными способами, иногда незаконными: обучение под тест, списывание, фальсификация результатов и т.п.

³ На национальном уровне в выборку входят государственные и частные школы, на уровне штата – только государственные образовательные учреждения.

что делает названный метод оценки измерением с низкими ставками [1] без негативных последствий для школ, учителей и учеников.

Результаты обучения оцениваются на основании стандартизованных тестов, в которые входят задания с множественным выбором и конструированием ответа. В зависимости от предмета ученик тратит на выполнение теста от полутора до двух часов. Постепенно тестирование NAEP переводится на компьютерную основу. В 2011 г. в формате компьютерного тестирования проводилась оценка по письму для учащихся 8 и 12 классов, в 2014 г. в новом формате прошла оценка по технологической и инженерной грамотности.

В США не существует единого национального стандарта или учебного плана, каждый штат имеет собственный стандарт обучения со специфическими особенностями и требованиями. В связи с этим рамка для создания единого национального теста по каждому предмету включает такие элементы содержания конкретного учебного предмета и мыслительные навыки, которые могут продемонстрировать все ученики независимо от места своего проживания и обучения. В таблице 1 приведён пример оцениваемого в teste содержания по математике и чтению [9, URL].

Рамка теста NAEP является предметом профессиональной договорённости и консенсуса многих специалистов системы образования из разных штатов (учителей, методистов, специалистов по разработке стандартов и др.).

В дополнение к тестам в мониторинге NAEP используются анкеты для сбора контекстной информации. Они позволяют получить данные о факторах, влияющих на результаты обучения, а также дают возможность представить результаты теста по различным группам учащихся в соответствии с требованиями федерального законодательства. Применяется четыре вида анкет:

Таблица 1

Области оценки по математике и чтению.

Математика	Чтение
<p>Оцениваются математические знания и навыки, а также способность учащихся их применять в ситуациях, требующих решения проблем.</p> <p>Области оценки: числа и операции с ними, измерения, геометрия, анализ данных, статистика и вероятность, алгебра</p>	<p>Оценивается понимание школьником прочитанного на основе текстов двух видов:</p> <ul style="list-style-type: none"> художественный текст, включающий прозаические и поэтические фрагменты. информационные тексты, включающие фрагменты с описанием ситуации, аргументацией и документированными фактами

Пример США показывает, что в странах, где нет единого образовательного стандарта, его роль может играть национальный мониторинг обучения. Ведь для его проведения представителям системы образования необходимо договориться и определить некий инвариантный набор знаний и навыков, которые могут оцениваться у всех школьников независимо от места их проживания.

- анкета для школьников – для сбора информации о демографических характеристиках, опыте обучения в школе;
- анкета для учителей – для сбора информации о подготовке и повышении квалификации, методах и практике преподавания (заполняется учителями 4 и 8 классов);
- анкета для школ – для сбора информации о характеристиках образовательного процесса и школы в целом (заполняется администрацией школы);
- анкета для школьников с ограниченными возможностями здоровья и неродным английским языком (заполняется педагогами и сотрудниками школы, которые непосредственно работают с данными учащимися).

В мониторинге NAEP используется стандартизированная процедура администрирования теста, контролируемая на всех этапах её проведения. В качестве организаторов тестирования в классах привлекаются официальные члены команды NAEP, прошедшие специальную подготовку. При тестировании организационную помощь школам оказывает назначенный школьный координатор. Сотрудники образовательного учреждения, участвующего в тестировании, не допускаются к проведению оценки. В данном случае используется тот же подход, что и в национальном мониторинге SIMCE в Чили [4, URL]: учителя исключены из процесса оценки. Такой подход позволяет повысить надёжность процедуры оценки и достоверность её результатов. Но он имеет и отрицательные стороны, так как учителя не получают опыта и знаний, которые они могли бы использовать в своей непосредственной работе с учащимися.

МАТЕМАТИКА

Балл

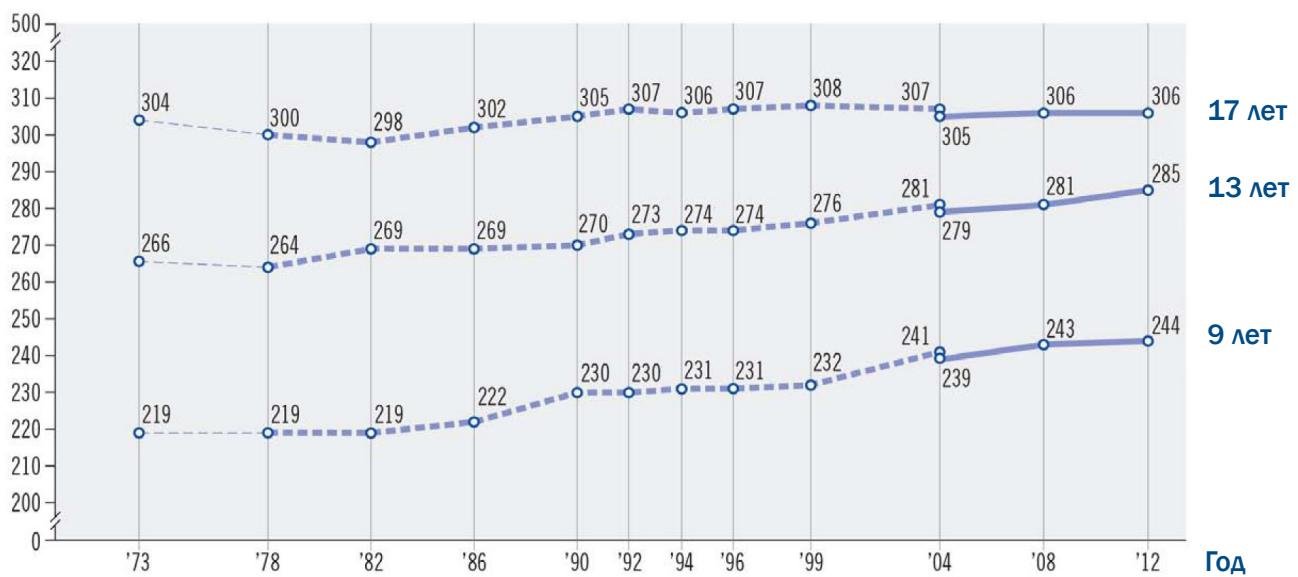


Рис. 1. Тенденции в результатах обучения по математике учащихся 9, 13 и 17 лет с 1972 по 2012 гг. [11, URL]

Как уже отмечалось выше, наряду с оценкой результатов обучения на национальном уровне NAEP даёт картину и на уровне штатов. С 1990 г. штаты и другие юрисдикции страны получили возможность добровольно участвовать в NAEP также на основе репрезентативной выборки. С 2001 г. после принятия Конгрессом США Закона NCLB участие в национальном мониторинге обязательно для всех штатов, получающих целевые федеральные гранты для школ, в которых обучаются дети из семей с низким доходом. В соответствии с этим Законом штаты должны участвовать в оценке по математике и чтению. По остальным предметам участие добровольное. NAEP на уровне штатов также не даёт данных по конкретному ученику и школе, но представляет результаты по классам и группам учащихся.

По аналогичной схеме с 2002 г. NAEP проводится и на уровне крупных городских округов (Trial Urban District Assessment).

Ещё одной важной особенностью национального мониторинга NAEP является проведение в его рамках дополнительного исследования, разработанного специально для отслеживания долгосрочных тенденций в обучении начиная с 1971 г. (Long-term trend assessments). В этом исследовании принимают участие ученики в возрасте 9, 13 и 17 лет. Оценка проводится по двум основным предметам – математика и чтение. Результаты не могут быть напрямую сопоставлены с результатами национального мониторинга NAEP, так как в этом исследовании используются другие типы заданий и выборка учащихся организована по возрасту, а не по классам.

Представление результатов теста NAEP

Результаты национальной оценки прогресса в образовании представляются двумя основными способами – через средний балл теста и уровни достижений⁴.

Средний балл⁵ показывает, что ученик знает и умеет. Уровни достижений показывают, в какой степени результаты ученика соответствуют тому, чтобы ученик должен знать и быть способен делать (например, применять свои знания). В NAEP выделены три уровня достижений:

- базовый (*Basic*) – частичное владение знаниями и навыками, необходимыми для успешного обучения;
- хороший (*Proficient*) – свидетельствует о прочных знаниях и навыках, способности их применять в реальных ситуациях;
- продвинутый (*Advanced*) – уровень очень высоких достижений.

⁴ Показателем является доля школьников, результаты которых соответствуют конкретному уровню достижений.

⁵ Измеряется по шкале от 0 до 500 баллов (для математики, чтения, истории Америки, географии) или от 0 до 300 баллов (для естественных наук, письма, обществоведения)

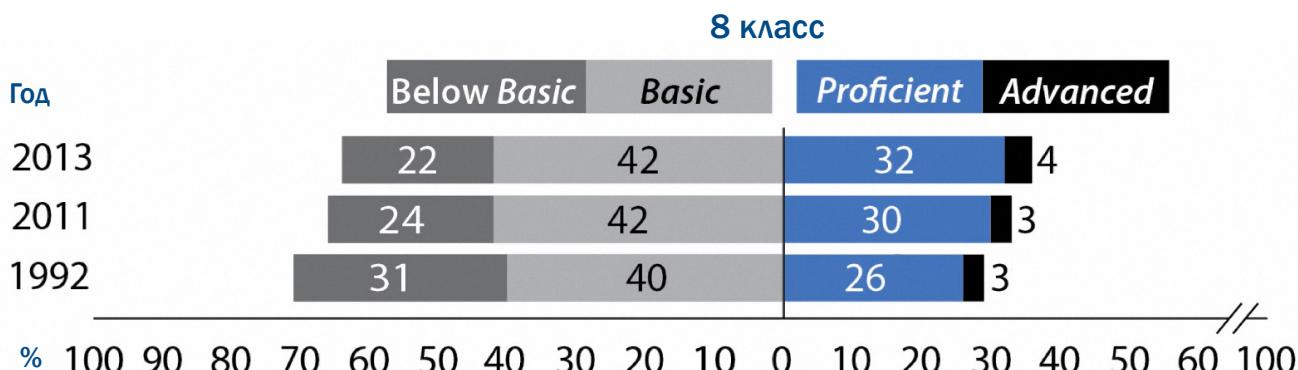


Рис. 2. Результаты NAEP по уровням достижений по чтению учащихся 8 класса за 1992, 2011 и 2013 гг. (%)

Таблица 2
Группы учащихся, по которым представляются результаты NAEP.

Признак группы	Представление результатов
Гендерный состав	Результаты публикуются отдельно по мальчикам и девочкам
Расовый и этнический состав	Результаты теста представляются по следующим расовым и этническим подгруппам: белые, чернокожие, или афроамериканцы, испаноязычные, азиаты, коренные гавайцы или жители других тихоокеанских островов (Океания), американские индейцы или коренные жители Аляски (эскимосы), две и более расы
Участие в национальной программе школьного питания	Результаты теста даются по двум группам школьников: учащихся в программе школьного питания и не участвующие в ней. Программа школьного питания используется в качестве индикатора бедности. Учащиеся из наименее обеспеченных семей в зависимости от уровня доходов получают школьное питание бесплатно или по сниженной цене
Изучение английского языка	В эту группу входят учащиеся, для которых английский язык не является родным. Для нее отдельно рассчитывается средний балл теста.
Тип школы	На национальном уровне результаты теста представляются в отношении государственных, католических, различных частных школ, школ для индейцев, школ министерства обороны. На уровне штата итоги NAEP подводятся только по государственным школам.
Расположение школы	Результаты NAEP представляются в зависимости от типа населенного пункта, в котором проходят обучение школьники, – крупный город, пригород, малый город, сельский населенный пункт.
Образование родителей	Ученики 8 и 12 классов указывают в анкете для школьника уровень образования своих родителей. Результаты теста представляются по группам: родители с высшим образованием, со средним образованием и не получившие полного школьного образования.

Балл теста**Балл теста**

Рис. 3. Тенденции, отразившиеся в результатах обучения по обществоведению у учащихся 4 классов разных этнических групп (средний балл теста и разница в баллах) [10, URL]

В итоговых отчётах вводится дополнительный уровень ниже базового, и результаты представляются в форме диаграмм по доле учащихся на каждом из четырёх уровней и по данным нескольких лет (рис. 2) или по целевым группам учащихся.

Как уже отмечалось ранее, в NAEP итоги оценки подводятся не только на уровне страны (штата, городского округа), но и по группам учащихся и школ. Результаты по каждой из групп публикуются, если число учащихся – участников мониторинга не меньше необходимого минимума (не менее 62 школьников из не менее чем пяти местных территорий). В национальном мониторинге выделяется несколько таких групп (см. таблицу 2).

На рисунке 3 можно видеть пример представления результатов теста NAEP по некоторым этническим группам учащихся. Цель такого представления – показать, сокращается ли разрыв в образовательных достижениях белокожих школьников и учащихся других этнических групп. На основании этих данных можно судить, насколько результативными были предпринятые ранее меры, направленные на преодоление образовательного неравенства.

Обратим внимание, что шкалы для оценки достижений по различным предметам являются независимыми, поэтому средние баллы

Формат представления результатов, включая подбор конкретных графиков и диаграмм, определяется ключевыми целями образовательной политики в стране (штате). Если стоит цель повысить результаты обучения всех школьников страны, используются графики с динамикой среднего балла по годам (см. рис. 1). Если приоритет состоит в снижении числа учащихся, не достигающих некоторого минимального или базового уровня результатов, в отчёты включаются диаграммы с распределением результатов по уровням достижений и в динамике по годам (см. рис. 2). Если необходимо улучшить результаты обучения различных миноритарных и специфических групп учащихся, то нельзя обойтись без графиков, подобных графику на рисунке 3.

и результаты теста по уровням достижений по разным предметам не могут сравниваться. При этом сравнение происходит по годам по каждому конкретному предмету, а также по различным группам учащихся одного класса.

Информирование представителей целевых групп

Одним из важнейших условий эффективного использования результатов любой оценочной процедуры является наличие разнообразных информационных продуктов, ориентированных на удовлетворение информационных потребностей различных целевых групп [2, URL]. Американские специалисты придают очень большое значение интерпретации результатов NAEP под запросы различных пользователей, подготовке целевых информационных материалов и их распространению. *Корректное использование данных программ оценки требует эффективной стратегии распространения результатов и точной интерпретации обнаруженных фактов [8, URL].*

Информация по результатам оценки NAEP публикуются для широкого круга представителей разных групп, каждая из которых имеет свои интересы, отличается своим уровнем подготовки и способностью понимать и интерпретировать имеющиеся данные о достижениях учащихся. В национальном мониторинге информация ориентирована на следующие целевые группы:

- чиновники и государственные служащие федерального уровня и уровня штатов (члены Конгресса, президент и члены его администрации, министр образования и иные члены Правительства, специалисты Департамента образования США и других федеральных агентств, губернаторы штатов, законодатели, специалисты департаментов по образованию штатов);
- управленцы системы образования на местном уровне (члены управляющих советов школ, руководители и специалисты местных органов управления образованием);
- работники школ (директора и учителя);
- исследователи и научные работники в сфере образования;
- общественность (родители школьников, налогоплательщики, члены различных общественных организаций и ассоциаций, представители бизнеса);
- средства массовой информации (журналисты и корреспонденты печатных и интернет-изданий, радио и телевидения).

После проведения оценки результаты NAEP представляются общественности в различных формах. Сначала отметим формы представления результатов, которые широко используются практически всеми целевыми группами. Затем обратим внимание на некоторые целевые информационные продукты, предназначенные для конкретных групп пользователей.

Главным источником информации о результатах национального мониторинга является сайт национальных докладов [15], на котором представляются все результаты NAEP в самых разных формах – графики, диаграммы, различные доклады, базы данных

и онлайн сервисы для конструирования отчётов под запросы конкретного потребителя.

На этом сайте размещён раздел *Инструменты для работы с данными* (Data Tools, http://nationsreportcard.gov/data_tools.aspx), который включает следующий набор инструментов для работы с аналитикой:



- *Сервис для анализа данных (NAEP Data Explorer)*

Даёт возможность формировать статистические таблицы, диаграммы и графики для получения ответов на вопросы пользователя. Позволяет представлять результаты с учётом самых разных контекстных факторов, получаемых с использованием анкет для учеников, учителей и школ.

- *База данных с вопросами теста NAEP (NAEP Questions Tool)*

Содержит более 2000 вопросов по девяти предметным областям из последнего цикла мониторинга. Вопросы помещены в открытом доступе и не используются повторно в последующих циклах НАЕР. База позволяет подбирать вопросы теста по предметам, классам, сложности и другим характеристикам, а также даёт информацию о доле правильных ответов учащихся на эти вопросы на уровне штата и страны.

- *Карты заданий (NAEP Item Maps)*

В данных картах на примере заданий теста из предыдущих циклов НАЕР показано, какие знания и навыки демонстрируют учащиеся на разных уровнях достижений (базовый, хороший, продвинутый) в соответствии с разными баллами шкалы теста. Каждая карта формируется в привязке к предмету, классу и году проведения оценки. Каждому заданию соответствует число баллов, достижение которых позволяет решать данное задание большинству учащихся.

- *Сервис по сравнению штатов (State Comparisons)*

Позволяет конструировать таблицы и географические карты, которые представляют результаты штатов и территорий в сравнении по среднему баллу для различных групп учащихся из государственных школ. Сравнение возможно как в рамках конкретного года оценки, так и между годами, в которые проводился мониторинг.

- *Профиль штата (State Profile)*

В этом разделе представлены ключевые данные (средние баллы, уровни достижений) о результатах НАЕР для учащихся 4 и 8 классов конкретного штата по математике, чтению, письму и естественным наукам. Данные приводятся в сравнении с аналогичными результатами по стране.

Важнейшим информационным продуктом, который ориентирован на самые разные

Наличие богатого набора онлайн сервисов и инструментов на сайте национальных докладов [15] позволяет получать данные под специфические запросы самых разных пользователей. Одновременно с этим отпадает необходимость в публикации большого количества печатных материалов (отчётов, докладов, справок и т.д.), необходимая информация становится доступной (и по оперативности, и по качеству визуального представления данных, с точки зрения системы навигации) через Интернет.

целевые аудитории, является краткий отчёт (*Snapshot report*) по штату (территории). Он отражает основные результаты NAEP по конкретному предмету и классу за конкретный год, в который проходила оценка. Отчёт представляет собой документ объемом в одну страницу формата А4, содержащий шесть смысловых блоков информации:

- общие результаты (средний балл штата, сравнение с предыдущей оценкой, процент школьников на определённом уровне, разница между высокими и низкими результатами);
- диаграмма с результатами теста по уровням достижений по годам;
- географическая карта страны, на которой с помощью цветовой индикации представлены результаты штата в сравнении с другими штатами страны;
- график результатов NAEP штата и в целом по стране по годам;
- таблица с результатами (средний балл и уровни достижений) по различным группам учащихся;
- разница баллов для групп учащихся между годом оценки и более ранним периодом.

С примером краткого отчёта по математике (4 класс) для штата Техас за 2013 г. можно ознакомиться в Приложении на с. 30.

Важную роль в проведении политических дебатов и профессионально-общественного обсуждения играют специальные доклады, которые фокусируются на различных контекстных характеристиках системы образования, оказывающих непосредственное влияние на результаты обучения американских школьников.

Приведём примеры некоторых тем таких докладов:

1. Результаты 2013 г. по математике и чтению у школьников США.
2. Тенденции в академических достижениях школьников страны с начала 70-х гг. XX в. по 2012 г.
3. Анализ образовательных достижений школьников в пяти самых крупных штатах страны.
4. Разрывы в достижениях белокожих и испаноязычных школьников – учащихся государственных школ.
5. Американские штаты в глобальном контексте: сравнение результатов исследований NAEP и TIMSS в 2011 г.

Кроме того, публикуются национальные доклады, в которых данные NAEP являются важной, но не единственной частью. Такие доклады готовятся на основе данных государственной статистики по образованию. Например, «Ситуация и тенденции в обучении школьников различных расовых и этнических групп» или «Состояние образования в сельской Америке».

Перечисленные информационные продукты – доклады, отчёты, онлайн-сервисы и т.п. – доступны для всех заинтересованных пользователей. Кроме того, каждая целевая группа пользователей получает дополнительную информацию, ориентированную именно на неё. Для этого на сайте NAEP создан специальный раздел *Информация для*, включающий подразделы, ориентированные на родителей, школьников, представителей системы образования, политиков и управленцев, педагогов, исследователей и СМИ. Вот как выглядит целевая информация в разрезе групп пользователей.

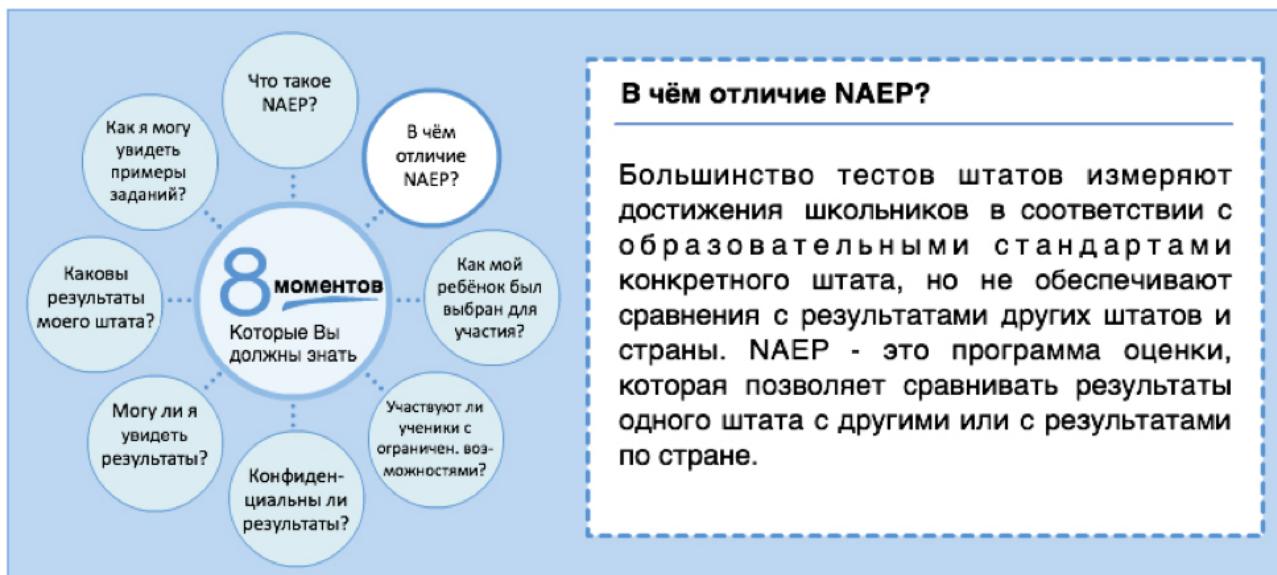


Рис. 4. Информация для родителей о мониторинге НАЕР

Информация для родителей

В доступном для понимания виде представлена информация о НАЕР и его особенностях (рис. 4), даны ответы на самые важные для родителей вопросы относительно участия в тестировании их ребёнка: Как наша школа и мой ребёнок были отобраны для участия в teste? Сохраняется ли конфиденциальность результатов? Как будут использоваться результаты по отношению к моему ребёнку? Нужна ли специальная подготовка ребёнка к teste? и т.д.

Информация для школьников

Ученики получают возможность познакомиться с примерами заданий и прямо на сайте пройти пробное тестирование по любому предмету, чтобы проверить уровень своей подготовки. Кроме того, школьникам объясняется, почему их участие в мониторинге очень важно.

Информация для учителей

Учителям адресуется информация, которая будет полезна им в непосредственной работе. Это примеры заданий и описание оцениваемого в тестах содержания конкретного учебного предмета, образцы открытых заданий из базы НАЕР для конструирования собственных тестов и применения их в учебном процессе, информация об образовательных факторах, оказывающих влияние на достижения школьников, результаты теста конкретного года и основные трудности (ошибки), выявленные у учащихся. Также учителя имеют возможность проверить уровень своих знаний по предмету, отвечая на вопросы теста. По завершении теста учитель получает свои результаты и видит, как на эти же вопросы отвечали школьники.

Информация для политиков и управленцев

На сайте имеются онлайн-сервисы для быстрого доступа к данным, представленным в наглядном виде и имеющим небольшой объём. Это сравнение штатов, профили штатов и городских округов, краткие отчёты по предметам, информация об образовательных факторах, влияющих на обучение.

Информация для средств массовой информации

Стратегия работы со средствами массовой информации при проведении национального мониторинга состоит в подготовке и распространении целого ряда общих и специальных информационных продуктов, ориентированных на СМИ. Все они размещены на специальной странице сайта Национальных докладов, посвященной результатам обучения (Nation's Report Card), среди которых:

- пресс-релизы и официальные заявления руководителей по результатам проведения оценки;
 - интерактивные таблицы с данными в разделе сайта «Только факты», которые могут самостоятельно конструироваться любым журналистом;
 - архив видео-роликов и проведённых вебинаров, на которых представлялись результаты и доклады по итогам оценки;
- ссылки на другие ресурсы, которые могут быть полезны для представителей СМИ.

Информация для исследователей

Данная целевая группа обеспечивается детальной информацией, позволяющей проводить различные углублённые исследования. Необходимо назвать четыре основных ресурса:

- 1) онлайн-сервис для анализа данных (описан выше);
- 2) техническая документация по самым разным аспектам организации NAEP;
- 3) информация о тренингах и семинарах

по вопросам анализа данных;

4) библиотека NAEP, содержащая различные материалы и ресурсы (отчёты, доклады, руководства, словарь терминов, архив ранних материалов и т.п.).

Таким образом, ещё раз подчеркнём специфику мониторинга NAEP: используемая стратегия распространения результатов основывается на широком информировании работников системы образования и общественности о результатах обучения американских школьников. Как следствие, создаётся основа для обсуждения имеющихся достижений и проблем образования как на политическом уровне (руководство страны, штатов, школьных округов), так и на уровне профессионального сообщества.

Отметим, что в отличие от тестов штатов национальный мониторинг не может прямо повлиять на практику работы школы и учителя. В NAEP участвуют не все школы и учащиеся, и образовательные стандарты штатов различны. Воздействие NAEP на образовательную политику происходит за счёт открытости информации, что создаёт условия для её максимально широкого обсуждения. Как только информация становится открытой, ее начинают использовать как потребители, так и производители образовательных услуг. Управленцы и политики не могут игнорировать реальные проблемы, если обществу они хорошо известны.

NAEP и тесты на уровне штатов

Кроме своего непосредственного предназначения – давать картину результатов обучения американских школьников – национальный мониторинг выполняет ещё одну важную функцию. Начиная с 2003 г. NAEP используется для сравнения стандартов достижений хорошего уровня (*proficient*) по чтению и математике, установленных в тестах штатов. Для этого баллы теста штата пересчитываются в так называемый эквивалент балла NAEP.

Напомним, что в соответствии с Федеральным законом NCLB каждый штат должен разработать такие тесты и ежегодно использовать их для оценки достижений всех учащихся 3–8 классов. Результаты обучения оцениваются по отношению к образовательному стандарту штата, который не должен быть заниженным и упрощённым.

Результаты теста штата открыто публикуются в форме коротких докладов (Report Card), подобных аналогичным докладам программы NAEP. Поскольку Закон NCLB требует повышения достижений у всех групп детей, результаты теста также представляются по каждой отдельной группе учащихся (этнические группы, дети с ограниченными возможностями, ученики с неродным английским языком, школьники из семей с низким уровнем дохода и т.п.).

Закон также требует, чтобы штаты (и школы) демонстрировали *адекватный ежегодный прогресс* (adequate yearly progress, AYP) в результатах теста. Целевая установка Закона NCLB – чтобы все дети к 2014 г. достигли хорошего уровня результатов по итогам теста. При этом штаты сами решают, какой балл теста соответствует *хорошему* уровню. Именно прирост этого балла принимается за *адекватный ежегодный прогресс*. Если школа не обеспечивает такого прогресса, возможны различные санкции:

- перевод учащихся в другую школу;
- введение дополнительных занятий с учащимися (за счёт бюджета школы);
- корректирующие воздействия: замена учителей, введение нового учебного плана, увеличение времени обучения (также за счёт школьного бюджета);
- реструктуризация (закрытие школы, изменение правового статуса, передача под управление частной компании или департаменту образования штата).

Таким образом, тест штата играет роль измерения с высокими ставками, по итогам которого возможны негативные последствия. Эта ситуация напрямую отражается на установлении пороговых значений для уровней достижений в тесте штата (см. рис. 5).

Сопоставление со шкалой NAEP результатов теста штата даёт возможность понять, не занижаются ли на местном уровне стандарты обучения и уровни достижений. Сравнение проходит по следующей схеме.

В сравнении участвуют результаты одних и тех же учащихся – тех, кто проходил оценку в тесте штата и одновременно попал в выборку штата при проведении NAEP. Пусть в тесте штата А 70% учащихся, участвующих в NAEP, достигли *хорошего* уровня достижений (по стандарту штата). Тогда эквивалентом балла NAEP считается балл, не ниже которого



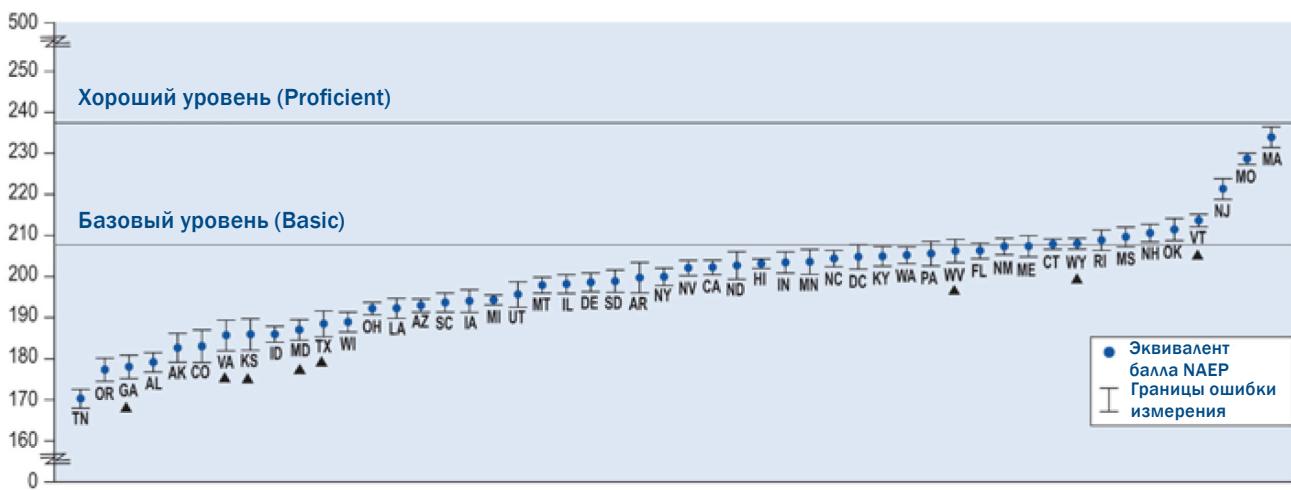


Рис. 5. Сопоставление баллов, соответствующих хорошему уровню достижений в тестах штатов⁶ по чтению для 4 класса, с эквивалентом балла NAEPR в 2009 г. [6]

набрали 70% школьников штата в выборке NAEPR. Если, например, 70% школьников показали результат на уровне 240 баллов и выше, то 240 баллов считается эквивалентом балла NAEPR *хорошего уровня* для стандарта штата.

Если штат демонстрирует прогресс в рамках своего теста, но при этом его сравнительный прогресс по шкале NAEPR незначителен, то может выдвигаться предположение, что стандарты штата и задания теста недостаточно амбициозны и высоки. При этом Закон не предусматривает каких-либо штрафных санкций, если тестовый балл штата отстает относительно его результатов в NAEPR, но требует, чтобы сравнительные результаты были преданы огласке и обнародованы.

Исследование 2009 г. [7], посвящённое сопоставлению шкал тестов штатов и теста NAEPR, показывает значительную разницу в порогах *хорошего уровня* между штатами. Эта разница составляет от 60 до 71 балла по шкале NAEPR в зависимости от класса и учебного предмета. При таком разбросе, конечно, невозможно говорить о достижении равенства образовательных возможностей школьников во всей стране.

Явное занижение требований при установлении стандартов уровней достижений в тестах штатов можно объяснить следующим образом. Тесты на уровне штатов являются процедурой оценки с очень высокими ставками. Штаты (школы) должны демонстрировать адекватный ежегодный прогресс. В случае его отсутствия возможны серьёзные санкции и лишение финансирования, поэтому штату невыгодно сразу устанавливать высокие пороги для уровней достижений, так как будет трудно обеспечивать прирост результатов. Гораздо проще установить невысокую планку и затем спокойно обеспечивать прибавку баллов теста.

⁶ На графике под каждым отдельным значением указано общепринятое в США сокращение названия штата (например, NY – штат Нью-Йорк, MA – штат Массачусетс).

На рисунке 5 показано, что ни в одном из штатов США их собственный стандарт хорошего уровня не достигает стандарта *хорошего уровня* в NAEP. При этом в 35 штатах данный стандарт по чтению для 4 класса даже ниже стандарта базового уровня по NAEP. А это означает, что ученики в этих штатах не только не имеют прочных знаний и навыков (что соответствует хорошему уровню достижений), а даже частично не владеют необходимыми знаниями и навыками, необходимыми для успешного обучения (базовый уровень).

Вместо заключения: важные уроки программы NAEP

Завершая краткий обзор некоторых аспектов организации национального мониторинга NAEP, отметим те его особенности, которые оказывают непосредственное влияние на распространение и использование информации по оценке.

1. NAEP как прообраз национального образовательного стандарта.

США – страна с федеративным устройством, в которой все вопросы образовательной политики лежат в сфере ответственности штатов. Такая автономия не позволяет формировать единое образовательное пространство страны – каждый штат имеет свои образовательные стандарты. В этих условиях мониторинг становится некоторым прообразом национального образовательного стандарта. Содержание тестов NAEP является ориентиром для школ страны, так как отражает некий инвариантный набор знаний и навыков, которые могут оцениваться у всех школьников независимо от места их проживания.

2. Национальный мониторинг как измерение с низкими ставками.

NAEP изначально был задуман как оценочная процедура с низкими ставками, не отягощённая возможными негативными последствиями по отношению к школам, учителям и ученикам. Это обеспечивается за счёт проведения тестирования на репрезентативных выборках школ (национальной и по штатам). Кроме того, по итогам мониторинга ученики не получают индивидуальных баллов и не готовятся отчёты по школам. В результате мониторинга невозможно строить рейтинги школ и оценивать качество их работы.

3. В фокусе внимания различные группы учащихся.

Одной из приоритетных задач образовательной политики Америки является улучшение результатов обучения различных групп учащихся, а также уменьшение разрыва между школьниками из семей с высоким социально-экономическим статусом и представителями миноритарных групп. С этой целью в рамках мониторинга собираются контекстные данные (прежде всего, на основании специально подготовленных вопросников), позволяющие выделять и представлять результаты теста по группам школьников: гендерный состав; расовый и этнический состав; уровень дохода семьи; ученики, для которых английский язык неродной; уровень образования родителей. Эти данные могут использоваться при разработке программ поддержки слабых школ и ущемлённых групп учащихся.

4. Ориентация на различные группы пользователей при распространении результатов.

Американские специалисты придают очень большое значение интерпретации результатов NAEP под запросы различных пользователей, подготовке целевых

информационных материалов и их распространению. На сайтах программы NAEP (www.nationsreportcard.gov, www.nces.ed.gov) в специальных разделах размещена информация, ориентированная на конкретные целевые группы (политики и управленцы, исследователи, учителя, школьники и их родители, СМИ). Кроме того, сайты содержат очень богатый набор самых разных информационных ресурсов и источников: графики, диаграммы, различные доклады, базы данных и онлайн-сервисы для конструирования различных отчётов под запросы конкретного потребителя. Стратегия распространения результатов мониторинга основывается на широком информировании общества и работников системы образования о результатах обучения американских школьников.

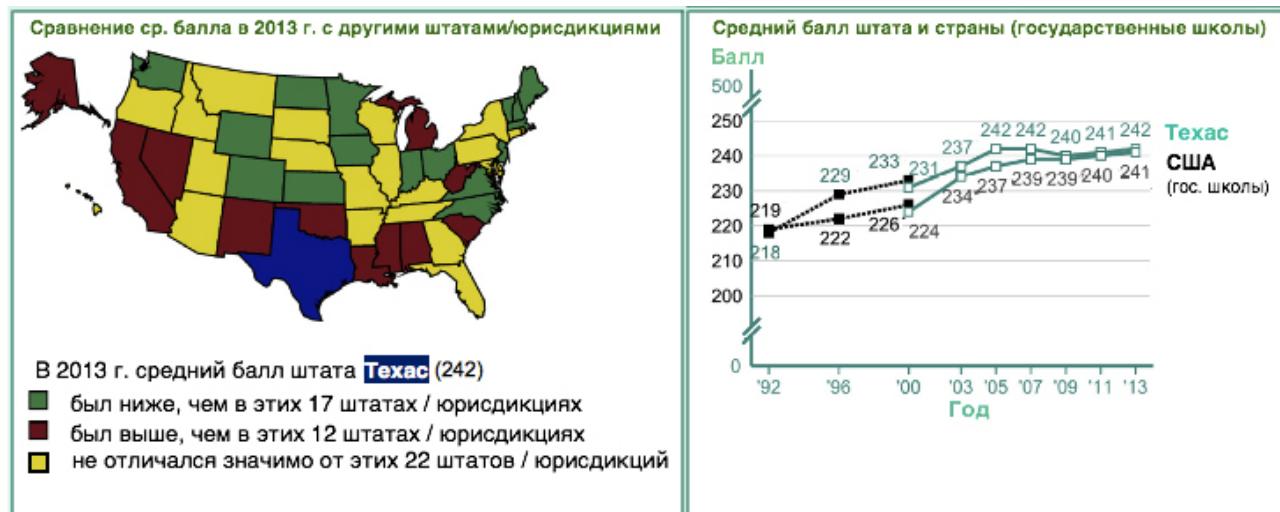
5. Проведение дополнительных исследований в рамках NAEP.

Кроме основного тестирования по предметам в рамках NAEP проводится несколько дополнительных углублённых исследований, которые базируются на данных национального мониторинга и иных данных, собираемых специально. Тематика этих исследований связана с различными аспектами образовательной политики: отслеживание долгосрочных тенденций в обучении, разрывы в достижениях различных групп школьников, достижения учащихся в частных школах, сопоставление стандартов оценивания в NAEP и тестах штатов, сравнение математической подготовки американских школьников в NAEP и TIMSS, результаты обучения американских индейцев и жителей Аляски. Такой подход расширяет возможности интерпретации и использования результатов теста NAEP.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Пример краткого отчёта (Snapshot report) по итогам теста NAEP по математике для учащихся 4 класса штата Техас за 2013 г.



**Результаты для групп учащихся в 2013 г.**

Группы учащихся	% учащихся	Сред. балл	% уч-ся на уровне или выше			% на уровне Продвинутый
			Базовый	Хороший	Продвинутый	
Расовый/ Этнический состав						
Белые	30	255	94	61	13	
Чернокожие	14	231	76	24	1	
Испаноязычные	51	235	79	30	3	
Азиаты	3	274	97	85	40	
Американские индейцы/жители Аляски #	#	‡	‡	‡	‡	
Гавайцы / жители Океании	#	‡	‡	‡	‡	
Две и более расы	2	253	93	57	14	
Гендерный состав						
Мальчики	51	242	84	42	8	
Девочки	49	242	85	40	6	
Нац. программа школьного питания						
Участники	63	233	78	28	2	
Не участники	36	256	95	63	15	

Разница баллов для групп учащихся

- В 2013 г. средний балл Чернокожих учащихся был на 24 пункта ниже, чем у Белых школьников. Эта разница значительно меньше в сравнении с 1992 г. (31 пункта).
- В 2013 г. средний балл у Испаноязычных учащихся был на 20 пунктов ниже, чем у Белых школьников. Эта разница значительно не отличается от разницы в 1992 г. (22 пункта).
- В 2013 г. средний балл у мальчиков Техаса не отличался значимо от среднего балла девочек.
- В 2013 г. ученики, получавшие школьное питание бесплатно или по сниженной цене (индикатор низкого дохода семьи), имели средний балл на 23 пункта ниже в сравнении со школьниками, не участвующими в программе школьного питания. Эта разница значительно не отличается от разницы в 1996 г. (25 пунктов).

Список литературы:

1. Болотов, В. А. Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Педагогика. – 2013. – № 8. – С. 15–26.
2. Болотов, В. А. Информирование различных целевых групп как условие эффективного использования результатов оценки учебных достижений школьников / В. А. Болотов, И. А. Вальдман // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : научно-информацион. журнал. – 2012. – № 6. – Режим доступа к журн.: <http://www.pmedu.ru>, свободный.
3. Вальдман, И. А. Мониторинговые исследования качества образования: опыт Австралии / И. А. Вальдман // Журнал руководителя управления образованием. – 2013. – № 4. – С. 43–51.
4. Вальдман, И. А. Особенности организации мониторингов учебных достижений в странах мира: национальная программа оценки SIMCE в Чили /

- Б. А. Болотов // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : научно-информацион. журнал. – 2013. – № 5. – Режим доступа к журн. : <http://www.pmedu.ru>, свободный.
5. Поливанова, К. Н. Национальные и международные программы оценки качества образования : учеб. пособие / К. Н. Поливанова. – М. : МВШСЭН, 2010. – 154 с.
 6. Bandeira de Mello, V. Mapping State Proficiency Standards Onto the NAEP Scales: Variation and Change in State Standards for Reading and Mathematics, 2005–2009 / V. Bandeira de Mello ; National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education. – Washington: Government Printing Office, 2011.
 7. Bandeira de Mello, V. Mapping State Proficiency Standards Onto NAEP Scales: 2005–2007 / V. Bandeira de Mello, C. Blankenship, D. H. McLaughlin ; National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education. – Washington: Government Printing Office, 2009.
 8. Jaeger, R. M. Reporting the Results of the National Assessment of Educational Progress (1998) / Richard M. Jaeger ; National Center for Education Statistics ; American Institutes for Research // AIR [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.air.org>.
 9. The Nation's Report Card: A First Look: 2013 Mathematics and Reading / National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education // NCES [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nces.ed.gov>.
 10. The Nation's Report Card: Civics 2010 : National assessment of educational progress at grades 4, 8 and 12 / National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education // NCES [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nces.ed.gov>.
 11. The Nation's Report Card: Trends in Academic Progress 2012 / National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education // NCES [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://nces.ed.gov>.
 12. No Child Left Behind Act of 2001 // U.S. Department of Education = Департамент образования США [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа : <http://www.ed.gov>.
 13. Public Law 100-297 / National Assessment of Educational Progress Improvement Act, Article № USC 1221. – Washington, D.C., 1988.
 14. National Center for Education Statistics = Национальный центр статистики в области образования [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа : <http://nces.ed.gov>.
 15. The Nation's Report Card = Сайт национальных докладов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nationsreportcard.gov>.

Spisok literatury:

1. *Bolotov, V. A. Vidy i niznachenie programm ocenki rezul'tatov obuchenija shkol'nikov / V. A. Bolotov, I. A. Val'dman // Pedagogika.* – 2013. – № 8. – C. 15–26.
2. *Bolotov, V. A. Informirovanie razlichnyh celevyh grupp kak uslovie effektivnogo ispol'zovaniya rezul'tatov ocenki uchebnyh dostizhenija shkol'nikov / V. A. Bolotov, I. A. Val'dman // Problemy sovremennoogo obrazovanija [Jelektronnyj resurs] : nauchno-informacion. zhurnal.* – 2012. – № 6. – Rezhim dostupa k zhurn. : <http://www.pmedu.ru>, svobodnyj.
3. *Val'dman, I. A. Monitoringovye issledovanija kachestva obrazovanija: opyt Avstralii / I. A. Val'dman // Zhurnal rukovoditela upravlenija obrazovaniem.* – 2013. – № 4. – C. 43–51.
4. *Val'dman, I. A. Osobennosti organizacii monitoringov uchebnyh dostizhenij v stranah mira: nacional'naja programma ocenki SIMCE v Chili / V. A. Bolotov // Problemy sovremennoogo obrazovanija [Jelektronnyj resurs] : nauchno-informacion. zhurnal.* – 2013. – № 5. – Rezhim dostupa k zhurn. : <http://www.pmedu.ru>, svobodnyj.
5. *Polivanova, K. N. Nacional'nye i mezhdunarodnye programmy ocenki kachestva obrazovanija : ucheb. posobie / K. N. Polivanova.* – M. : MVShSJeN, 2010. – 154 s.
6. *Bandeira de Mello, V. Mapping State Proficiency Standards Onto the NAEP Scales: Variation and Change in State Standards for Reading and Mathematics, 2005–2009 / V. Bandeira de Mello ; National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education.* – Washington: Government Printing Office, 2011.
7. *Bandeira de Mello, V. Mapping State Proficiency Standards Onto NAEP Scales: 2005–2007 / V. Bandeira de Mello, C. Blankenship, D. H. McLaughlin ; National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education.* – Washington: Government Printing Office, 2009.
8. *Jaeger, R. M. Reporting the Results of the National Assessment of Educational Progress (1998) / Richard M. Jaeger ; National Center for Education Statistics ; American Institutes for Research // AIR [Jelektronnyj resurs].* – Rezhim dostupa : <http://www.air.org>.
9. *The Nation's Report Card: A First Look: 2013 Mathematics and Reading / National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education // NCES [Jelektronnyj resurs].* – Rezhim dostupa : <http://nces.ed.gov>.
10. *The Nation's Report Card: Civics 2010 : National assessment of educational progress at grades 4, 8 and 12 / National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education // NCES [Jelektronnyj resurs].* – Rezhim dostupa : <http://nces.ed.gov>.
11. *The Nation's Report Card: Trends in Academic Progress 2012 / National Center for Education Statistics ; Institute of Education Sciences ; U.S. Department of Education // NCES [Jelektronnyj resurs].* – Rezhim dostupa : <http://nces.ed.gov>.

12. No Child Left Behind Act of 2001 // U.S. Department of Education = Departament obrazovanija SShA [Jelektronnyj resurs] : ofic. sajt. – Rezhim dostupa : <http://www.ed.gov>.
13. Public Law 100-297 / National Assessment of Educational Progress Improvement Act, Article № USC 1221. – Washington, D.C., 1988.
14. National Center for Education Statistics = Nacional'nyj centr statistiki v oblasti obrazovanija [Jelektronnyj resurs] : ofic. sajt. – Rezhim dostupa : <http://nces.ed.gov>.
15. The Nation's Report Card = Sajt nacional'nyh dokladov [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://nationsreportcard.gov>.

▼
Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

DEVELOPMENT OF GERMAN HIGHER EDUCATION SYSTEM

Неборский Е.В.

Доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, заместитель директора по международной деятельности Института педагогики, психологии и социальных технологий Удмуртского государственного университета, кандидат педагогических наук
E-mail: neborskiy@list.ru

Аннотация. В статье раскрывается история развития системы высшего образования в Германии, прослеживаются основные этапы развития системы высшего образования от начала становления до наших дней.

Ключевые слова: система высшего образования Германии, университеты, история образования, реформа Гумбольдта, Болонский процесс

Neborsky E.V.

Deputy Director of International Activity and Associate Professor at the Department of Pedagogics and Pedagogical Psychology of the Institute of Pedagogics, Psychology and Social Technology of the Udmurt State University, Candidate of science (Education).

E-mail: neborskiy@list.ru

Annotation. The article examines the history of the development of the German higher education system and retraces its basic periods from the period of formation to the modern times.

Keywords: German higher education system, universities, history of education, Humboldt's reform, Bologna process.

Зарождение системы высшего образования в Германии принято связывать с Пражским университетом, основанном в королевстве Богемия между 1347 и 1348 гг. Первый же государственный университет возник в 1388 г. – это был Кёльнский университет. Ядром университетской системы были факультет искусств, теологии, права и медицины. Факультет искусств давал базовое образование для всех, учащимся преподавали семь свободных искусств, которые были традиционными для Европы: грамматику, риторику, диалектику, арифметику, геометрию, астрономию и музыку [10].

Система высшего образования Германии на начальном этапе находилась под влиянием идеалов европейского образования. Вплоть до XVII в. церковь фактически препятствовала развитию естественно-научной концепции университетского образования,

основной акцент делался на теологию. С закатом эпохи Средневековья университетская система пришла в серьезный упадок, в связи с чем были предприняты несколько попыток реформирования, наиболее известной из которых является реформа И. Канта. В работе «Спор факультетов» (*Der Streit der Fakultäten*) 1798 г. Кант отмечал, что факультет искусств должен занимать такое же положение, как и три других факультета, предлагал назвать его философским факультетом и развивать параллельно с остальными [3]. Таким образом было положено начало не только структурной реабилитации философии в стенах университета, но и плавному смещению акцента в сторону естественно-научных дисциплин в системе немецкого высшего образования. Стоит добавить, что Кант оказал огромное влияние на идеи педагогов не только Германии, но и всей Европы [1].

Первый этап развития системы высшего образования (начало XIX в.) – *становление классического немецкого университета*, основанного на идеях В. Гумбольдта.

Оккупированная войсками Наполеона Германия в начале XIX в. переживала серьезный кризис, что отразилось и на системе образования. Фактически разоренная страна искала пути выхода из создавшейся ситуации. Занимавший в это время пост министра Вильгельм фон Гумбольдт, философ, лингвист, дипломат и брат известного ученого биолога и физика Александра фон Гумбольдта, осуществил реформу образования [9]. В 1810 г. был учрежден Берлинский университет, представлявший собой прототип новой концепции немецкого университета: единство исследований и обучения. Кроме того, в систему общего образования был включен выпускной экзамен – абитура, окончательно закрывший доступ к высшему образованию низшим слоям населения.

Второй этап (конец XIX – начало XX вв.) – *нивелирование степени влияния классических гимназий и введение профессиональной специализации системы высшего образования*.

Благодаря реформам Гумбольдта и созданию классических гимназий, бывших едва ли не единственным источником поступления абитуриентов в университеты, в XIX в. стала формироваться гомогенная академическая среда. Базовые планы классической гимназии были идентичны: все школьники читали классические тексты, учили латынь и греческий язык. Но к концу XIX в. стали появляться гимназии нового типа, в которых ученики изучали естественно-научные дисциплины и современные иностранные языки. После продолжительных споров Вильгельм II подписал указ, согласно которому гимназии нового типа были уравнены в статусе с классической гимназией. Это спровоцировало не только создание гетерогенной академической среды, но и специализацию системы высшего образования в целом.

Третий этап (1933–1945) – национал-социалистический, связан с *превалированием национальной идеи над научной составляющей*.

Университеты Германии славились во всем мире. Однако картина кардинально изменилась с приходом к власти фашистов. Ключевым критерием для отбора на профессорско-преподавательские должности стала национальная принадлежность. В связи с этим многие профессора еврейского происхождения, оказывавшие серьезное влияние на жизнь университетов и составлявшие цвет немецкой науки, были уволены со своих должностей. Ущерб, нанесенный политикой национал-социалистов, даже после окончания Второй

мировой войны долгое время невозможно было восполнить. Система образования поделенной на оккупационные зоны Германии испытала влияние систем образования Франции, США, Великобритании и СССР. Тем не менее университеты Германии, за исключением ГДР, почти не подверглись серьезной реструктуризации.

Четвертый этап (1950-е – 1980-е гг.) – *вытеснение гумбольдтовской идеи интеграции образования и исследования, постепенная массовизация высшего образования*.

Реорганизация научного Общества Кайзера Вильгельма и создание Общества Макса Планка в 1948 г. с целью реабилитации репутации немецкой науки постепенно привели к вытеснению исследовательской составляющей из стен университета, который более не мог серьезно конкурировать с разветвленной сетью научно-исследовательских институтов за государственное финансирование. Это сказывалось и на качестве образования. Однако университет, который долгое время являлся социальным институтом, закрытым для низших слоев населения, пользовался стабильным спросом, и доля абитуриентов, желающих поступить в университет, в период с 1960-х до 1980-х гг. возросла с 6 процентом почти до 50 процентов.

Пятый этап (первая половина 1990-х гг.) – *вестернизация университетов восточных земель*.

После падения Берлинской стены в связи с политическими и экономическими трудностями было принято решение фактически присоединить систему высшего образования ГДР к системе высшего образования ФРГ, что и произошло за достаточно короткий период с 9 ноября 1989 г. по 3 октября 1990 г. [6]. После этого профессора западных земель провели «инвентаризацию» университетов восточных земель, в ходе которой были сокращены 48,8% сотрудников, а также закрыты политически «неблагонадежные» кафедры педагогики, марксизма-ленинизма, юридические, истории и философии. Ситуацию тех лет, с позиции жителей восточных земель, К. Хюфнер описал так: с ГДР умерла «надежность без свободы», а вместо нее с ФРГ пришла «свобода без надежности» [5].

Шестой этап (конец 90-х гг. XX в. – наши дни) ознаменован «болонизацией» и постепенным превращением университетов в финансово-бюрократическую машину при серьезных попытках самоидентификации системы высшего образования. Некоторые немецкие исследователи акцентируют внимание на третьей миссии немецких университетов – трансфере технологий, тесной связи производства и университетов, правда, с учетом некоторых ограничений [8]. Европейский Союз опосредованно, через различные нормативные акты и Маастрихтский договор влияет на формирование образовательных систем, входящих в его состав, что косвенно свидетельствует о европеизации систем высшего образования в странах Евросоюза [4, с. 56]. При этом Германия входит в тройку наиболее успешных стран на международном образовательном рынке – после США и Великобритании: постоянно возрастает как число иностранных студентов, желающих обучаться в Германии, так и число немецких студентов, обучающихся в других странах, прежде всего в США [2, с. 61]. В начале XXI в. в адрес немецких университетов новой формации часто звучала критика относительно «слепого копирования американской модели» [7]. Однако она не совсем справедлива: некоторые ключевые аспекты системы высшего образования и механизмов ее регулирования остаются в Германии традиционными. Необходимо подчеркнуть такие

особенности, как важная роль государства в регулировании процессов системы высшего образования Германии, наличие социальных гарантий для профессорско-преподавательского состава, междисциплинарность учебных программ, бесплатное высшее образование, перенос исследований в академические институты при тесном сотрудничестве с университетами и т.д.

Список литературы:

1. Воробьев, Н. Е. Влияние философии И. Канта на развитие педагогической науки / Н. Е. Воробьев, А. Ю. Шачина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5(80). – С. 110–114.
 2. Глайсснер, О. Ю. Система высшего образования в Германии: великое множество путей / О. Ю. Глайсснер // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2008. – № 10. – С. 58–64.
 3. Кант, И. Спор факультетов / И. Кант // Собр. соч. : в 8 т. Т. 7. – М.: Чоро, 1994. – С. 58–135.
 4. Савина, А. К. Образование в Европейском Союзе / А. К. Савина // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журн. – 2014. – № 2. – С. 53–64. – Режим доступа к журн. : <http://www.pmedu.ru>.
 5. Хюфнер, К. Реформирование высшего образования в объединенной Германии / К. Хюфнер // Экономика образования / Современная гуманитарная академия. – 2002. – № 6. – С. 67–71.
 6. Bollag, B. In Both East and West, Reunification Will Bring Big Challenges to German Higher Education / B. Bollag // Chronicle of Higher Education. – 1990. – Vol. 37, № 5. – A1.
 7. Hochstettler, T. J. Aspiring to Steeples of Excellence at German Universities / T. J. Hochstettler // Chronicle of Higher Education. – 2004. – Vol. 50, № 47. – B10.
 8. Kruecken, G. Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the «Third Academic Mission» at German Universities / G. Kruecken // International Journal of Technology Management. Inderscience Publishers. – 2003. – Vol. 25, № 1–2. – P. 18–33.
 9. Underhill, J. Humboldt, Worldview and Language / J. Underhill – Oxford University Press, 2013. – 176 p.
 10. Wagner, D. L. The Seven Liberal Arts in the Middle Ages / D. L. Wagner. – Indiana University Press, 1983. – 282 p.
-

Spisok literatury:

1. Vorob'ev, N. E. Vliianie filosofii I. Kanta na razvitiye pedagogicheskoi nauki / N. E. Vorob'ev, A. Iu. Shachina // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – № 5(80). – S. 110–114.
2. Glaissner, O. Iu. Sistema vysshego obrazovaniia v Germanii: velikoe mnozhestvo putei / O. Iu. Glaissner // Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly). – 2008. – № 10. – S. 58–64.

3. Kant, I. Spor fakul'tetov / I. Kant // Sobr. soch. : v 8 t. T. 7. – M.: Choro, 1994. – S. 58–135.
4. Savina, A. K. Obrazovanie v Evropeiskom Soiuze / A. K. Savina // Problemy sovremenogo obrazovaniia [Elektronnyi resurs] : nauch.-inform. zhurn. – 2014. – № 2. – S. 53–64. – Rezhim dostupa k zhurn. : <http://www.pmedu.ru>.
5. Khiufner, K. Reformirovanie vysshego obrazovaniia v ob"edinennoi Germanii / K. Khiufner // Ekonomika obrazovaniia / Sovremennaia gumanitarnaia akademiia. – 2002. – № 6. – S. 67–71.
6. Bollag, B. In Both East and West, Reunification Will Bring Big Challenges to German Higher Education / B. Bollag // Chronicle of Higher Education. – 1990. – Vol. 37, № 5. – A1.
7. Hochstettler, T. J. Aspiring to Steeples of Excellence at German Universities / T. J. Hochstettler // Chronicle of Higher Education. – 2004. – Vol. 50, № 47. – B10.
8. Kruecken, G. Mission Impossible? Institutional Barriers to the Diffusion of the «Third Academic Mission» at German Universities / G. Kruecken // International Journal of Technology Management. Inderscience Publishers. – 2003. – Vol. 25, № 1–2. – P. 18–33.
9. Underhill, J. Humboldt, Worldview and Language / J. Underhill – Oxford University Press, 2013. – 176 p.
10. Wagner, D. L. The Seven Liberal Arts in the Middle Ages / D. L. Wagner. – Indiana University Press, 1983. – 282 p.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

СЕМЬЯ И ШКОЛА: ПАРТНЕРСТВО ИЛИ ПРОТИВОСТОЯНИЕ?¹

FAMILY AND SCHOOL: PARTNERSHIP OR OPPOSITION

Дементьева И.Ф.

Главный научный сотрудник ФГНУ
«Институт семьи и воспитания» РАО, доктор
социологических наук

E-mail: if.dementjewa@yandex.ru

Аннотация. Российские реформы последних десятилетий изменили характер отношений семьи и школы как двух равнозначных институтов воспитания. Парадигма изменений прослеживается в результатах социологического исследования, проведенного с участием автора.

Ключевые слова: семейное воспитание, педагогическая поддержка, воспитательные роли, воспитательная компетентность.

Dementyeva I.F.

Leading research fellow at the Institute of Family and Upbringing of the RAE, Doctor of science (Sociology).

E-mail: if.dementjewa@yandex.ru

Annotation. Russian reforms of recent decades have changed the nature of the relationship of family and school as two equivalent educational institutions. The paradigm of change can be traced to the results of the sociological research with the author's participation.

Keywords: family education, pedagogical support, educational role, educational competence.

Трансформация института семьи и кардинальное реформирование системы образования в последние десятилетия привели к изменению характера взаимоотношений двух главных субъектов воспитания детей: семьи и школы. С точки зрения современных концепций основная цель воспитания заключается в создании условий для личностного развития ребенка. Со стороны семьи достижение этой цели возможно через активное участие, поддержку и понимание родителями проблем ребенка на разных этапах его взросления. Со стороны современного образования задача состоит, прежде всего, в том, чтобы привлечь родителей к активному участию в воспитании собственного ребенка, повысить их ответственность за его жизнь, здоровье и устойчивое будущее.

¹ Работа выполнена в рамках гранта РГНФ № 13-06-18021 за 2013 г.

В связи с этим имеет смысл уточнить ролевые функции каждого из указанных социальных институтов воспитания по отношению к ребенку. Известно, что семья связана с ребенком узами родства, в которых высока эмоциональная составляющая и чувство ответственности за жизнь и будущее ребенка. Эти факторы определяют глубоко личностный характер воспитательных действий родителей. Воспитательные обязанности педагога состоят в передаче учащемуся нового знания, ознакомлении ребенка с правилами и нормами социального поведения. Действия педагога осуществляются в рамках профессиональных обязанностей и не имеют отношения к кровному родству или эмоциональной зависимости от воспитанника. В отличие от родителей, осуществляющих свою воспитательную функцию в круглосуточном режиме, педагог занимается этой деятельностью в урочное время.

Исходя из того что педагоги обладают профессиональной компетентностью в вопросах воспитания, именно школа, прежде всего, должна выступать инициатором практического взаимодействия с семьей как первым воспитателем ребенка. Согласованные совместные действия семьи и школы являются главным условием успешности развития полноценной личности ребенка.

Следует заметить, что указанное сотрудничество носит в определенной степени вынужденный характер, поскольку у каждого из двух институтов воспитания существует объективная потребность в содействии и помощи со стороны другого социального института. Семья и школа представляют своего рода «маршрутную пару», усилия которой направлены на реализацию общей цели воспитания ребенка.

Необходимым условием эффективного взаимодействия родителей и педагогов является дифференцированность их воспитательных усилий по принципу взаимодополнимости. Если действия каждого указанного субъекта воспитания осуществляются без учета действий другого субъекта и вне связи с ними, это приводит к формализации процесса, отказу от сотрудничества и сокращению доверия друг к другу. Несогласованность функций порождает бездействие или недоверие к достижению успеха в общей воспитательной деятельности.

Исследование, проведенное коллективом научных сотрудников Института семьи и воспитания РАО в ряде областных центров европейской части России и в Москве (всего 10 населенных пунктов, 609 родителей, 329 педагогов), было направлено на выяснение отношения российских семей и образовательных организаций к их сотрудничеству с целью воспитания детей.

Исходя из описанного выше распределения ролей двух субъектов воспитания, рассмотрим, насколько эффективно осуществляется процесс их взаимодействия, выявим, какие проблемы возникают, и определим степень ответственности за успешность реализуемых воспитательных действий. К опросу были привлечены родители учащихся-подростков, поскольку именно в этом возрасте наиболее отчетливо проявляются воспитательные достижения или промахи как со стороны семьи, так и со стороны образовательных организаций.

Исследование показало, что 88% родителей глубоко заинтересованы в результатах своей воспитательной деятельности и считают важным наличие хороших отношений со своими детьми. Родители понимают, что создание таких отношений, установление доверительных контактов с детьми в большой степени зависит от времени непосредственного

общения с ними. Оценивая высоко роль этого фактора, 57% родителей выразили неудовлетворенность невозможностью больше времени взаимодействовать с детьми. Причинами недостаточного общения с детьми родители называют, прежде всего, высокую занятость на работе и загруженность в домашнем хозяйстве. Вместе с тем 24% родителей, признавая наличие проблем в отношениях с детьми, не смогли сформулировать конкретные причины отчуждения, что свидетельствует о необходимости педагогической помощи со стороны школьных педагогов с их профессиональной компетентностью в вопросах воспитания.

Следует отметить, что родители в целом достаточно высоко оценивают свой воспитательный потенциал: 23% родителей определили его как очень высокий, еще 46% как достаточный для воспитания ребенка без посторонней помощи. Таким образом, около 70% родителей убеждены в своей воспитательной дееспособности и не видят необходимости в ее повышении. Между тем практика показывает, что именно эти категории родителей при их внешне высокой озабоченности процессом воспитания своих детей нуждаются в педагогическом просвещении, поскольку им свойственна не всегда оправданная уверенность в своей воспитательной компетентности. Такие родители игнорируют советы педагогов, считая свой практический опыт достаточным для осуществления полноценного воспитания ребенка.

Наблюдения специалистов свидетельствуют, что многие современные родители строят воспитательный процесс, исходя из семейных традиций прошлых поколений. Однако XXI век столь стремителен, что традиционные семейные ценности безнадежно устаревают и не соответствуют нормам и ценностям современного общества. Возникает конфликт интересов между родителями и детьми, связанный, с одной стороны, с непониманием старшим поколением новых требований жизни, а с другой – с попытками детей преодолеть консерватизм устаревших семейных ценностей, идти в ногу со временем. Консультативная помощь школы родителям могла бы быть весьма полезной в такой ситуации для достижения взаимопонимания старшего поколения со своими детьми. Успешное решение этой задачи зависит от наличия доверительных отношений и конструктивного взаимодействия семьи со школой как двух субъектов, занятых общим делом воспитания детей.

Одной из показательных иллюстраций устаревших подходов родителей к воспитанию детей в современных условиях может служить ориентация большинства семей на обязательное получение детьми высшего образования (67%). При этом родители руководствуются не столько амбициозными планами на будущее детей, сколько желанием создать для них благоприятные условия, гарантирующие стабильную занятость и успешное включение во взрослую жизнь. Однако родители не учитывают изменения социальной реальности, при которой получение детьми высшего образования не становится гарантированной трудоустройством. Так, по данным Росстата в 2011 г. безработные с высшим образованием составляли 16% от общего числа незанятого населения [5, с. 141]. Опрос выявил незначительную востребованность родителями начального и среднего профессионального образования для детей (4%). В то же время экономика страны испытывает острую нехватку квалифицированных рабочих. Возникла ситуация, когда предприятия вынуждены открывать учебные заведения при производствах для пополнения кадрового состава. Уже в 2006 г. подготовкой квалифицированных рабочих в собственных учебных заведениях занимались 29% предприятий России [5, с. 91].

Принятая в прошлом практика переориентации слабо успевающих девятиклассников на получение начального и среднего профессионального образования давала детям реальную возможность обрести нужную обществу квалификацию рабочего и получить гарантию трудоустройства. Сегодня невостребованность населением этих образовательных учреждений привела к их существенному сокращению: с 1990 по 2011 гг. число таких учреждений уменьшилось с 4328 до 2040, а численность обучающихся в них – с 1,9 млн до 420,9 тыс. учащихся [1, с. 307; 2, с. 82].

Никак не планируют образовательное будущее своих детей 24% опрошенных родителей, что свидетельствует об их низкой воспитательной ответственности. Можно предположить, что именно такие семьи составляют группу социально неблагополучных, а их дети не находят своего места в жизни и встают на противоправный путь.

Родители высказали свое отношение к идее разделения ответственности за воспитание детей со школой следующим образом: семья готова отвечать, прежде всего, за здоровье ребенка, его поведение, подготовку к самостоятельной жизни и передачу семейных ценностей. Школе родителями делегируется преемущественная роль в передаче ребенку качественного образования. Вместе с тем большинство родителей не готовы полностью отвечать за социализацию детей и хотели бы поровну разделить со школой ответственность по всем направлениям развития и воспитания ребенка (46%).

Стремление семьи переложить ответственность за воспитание детей на школу или разделить ее поровну со школой приводит к возникновению конфликтов. Педагоги рассматривают конфликтогенность родителей учащихся и сложность взаимодействия с ними следующим образом: сверхзанятые родители (21%), ведущие асоциальный образ жизни (16%), малообеспеченные (7%), прадородители (6%), представители неполных семей (6%), мигранты (5%).

Основания для конфликтов со школой у разных категорий семей различаются и носят как объективный, так и субъективный характер. Например, сверхзанятые родители объективно реже осуществляют контроль за ребенком и его времяпрожождением; малообеспеченные объективно не в состоянии покупать учебники и пособия ребенку; одинокие матери не имеют в семье мужского образца для ребенка и т.д.

С другой стороны, родители, ведущие асоциальный образ жизни, по субъективным причинам пренебрегают элементарными потребностями ребенка (проявляют насилие в форме пренебрежения); высокообеспеченные, субъективно мотивированные родители предъявляют завышенные требования к оказываемым в школе образовательным услугам и ожидают индивидуального подхода к их ребенку; прадородители, аккуратно посещающие родительские собрания, не обладают воспитательным авторитетом в глазах внуков и не могут нести ответственность за их поведение и успеваемость на уровне родителей и т.п.

Из объективных проблем, касающихся образования детей, родители чаще всего отмечают слабую развитость социальной сферы, направленной на обслуживание детства, в результате чего возникают трудности с устройством детей в учреждения дополнительного образования, организацией летнего отдыха, определением детей в специализированные школы по выбору родителей, устройством детей в дошкольные учреждения.

Именно подростковый возраст детей определяет пожелания семьи использовать для общего развития ребенка систему дополнительного образования как способ его приобщения к спорту, музыке, изобразительному искусству, другим видам развивающей деятельности. Однако государственная статистика свидетельствует о неуклонном сокращении подобных учреждений в стране. Так, с 2005 по 2011 г. число учреждений дополнительного образования в России сократилось с 8876 до 7902, а численность детей, занятых в них, – с 8443,7 тыс. [1, с. 308].

В то же время в Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. особое внимание уделяется необходимости развивать дополнительное образование детей, поскольку оно создает условия для личностного формирования, самоопределения, развития способностей, интересов и образовательных потребностей ребенка [7, гл. 10]. Добавим также, что занятие детей в учреждениях дополнительного образования способствует их более мотивированному выбору будущей профессии.

Второе место среди объективно значимых проблем семьи, связанных с образовательными учреждениями, занимает организация летнего отдыха детей. Острота данной проблемы также носит неслучайный характер, что подтверждается данными официальной статистики: только в 2010 г. из запланированных 56 133 летних лагерей в капремонте нуждались 328, не имели централизованного водоснабжения – 4077, канализации – 4385 учреждений летнего отдыха детей [3, с. 72]. По указанным причинам в летних лагерях смогли отдохнуть на 250 тысяч детей меньше запланированного.

На третьем месте в ряду объективных проблем системы образования родители называют получение детьми образовательных услуг, качество которых соответствует выбору семьи. В частности, предъявляется следующий набор требований родителей к образовательной организации:

- образование, закладывающее основу для дальнейшей профессиональной подготовки ребенка;
- интеллектуальное развитие ребенка;
- формирование личностных качеств;
- подготовка к будущей взрослой жизни;
- развитие навыков общения.

В целом все указанные пожелания родителей к школе можно свести к общему понятию социализации, что свидетельствует о неявном желании родителей делегировать школе ответственность за личностное развитие своих детей.

Представляет интерес мотивация родителей в выборе образовательного учреждения для ребенка. Широкий ассортимент предлагаемых сегодня образовательных услуг позволяет родителям произвести выбор, удовлетворяющий самым высоким запросам. Как выяснилось в процессе опроса, главным критерием выбора школы для ребенка традиционно остается ее территориальная доступность (45%). Столь же высоко оценивается качество предоставляемых образовательных услуг (44%). Менее важным родители считают хороший коллектив педагогов и контингент детей в школе (21%). Возможность углубленного изучения ряда предметов представляется важной для 12% родителей. Ориентируются при выборе образовательного учреждения на положительные отзывы о школе 10% родителей.

Родители подростков, имеющие детей и дошкольного возраста, выделили как объективную проблему взаимодействия с образованием трудность определения дошкольников в детский сад. Масштабы этой проблемной ситуации подтверждаются государственной статистикой: абсолютный дефицит мест в дошкольных образовательных учреждениях России составлял в 2011 г. 1800 тысяч мест [2, с. 113]. Охват детей дошкольными образовательными учреждениями не превышал на тот период 61%.

Известно, что образовательный процесс сегодня предполагает обязательный этап предшкольной подготовки ребенка с 5,5 лет до 6,5 лет, которая осуществляется в рамках последнего года пребывания в детском саду. Можно с полной ответственностью предположить, что дети, лишенные возможности предшкольной подготовки в детском саду, в первом классе неизбежно попадут в разряд неуспевающих независимо от их способностей и коэффициента интеллекта.

Представляет интерес оценка родителями своих отношений с педагогами школы: 77% родителей оценили эти отношения как положительные и выразили готовность к сотрудничеству. Вместе с тем 17% родителей признали наличие проблем в отношениях с педагогами.

Имеет смысл провести сравнение с аналогичными ответами педагогов на данный вопрос: лишь 30% педагогов оценили полностью благоприятными свои отношения с родителями, еще 70% как имеющими проблемы. Как видно, оценки педагогов менее оптимистичны и свидетельствуют о более глубинном понимании ими существа возникающих с родителями разногласий.

Рассмотрим, как определяют причины конфликтных ситуаций указанные субъекты воспитания детей. С точки зрения родителей, основным источником конфликтов со школой является нарушение ребенком дисциплины (12%), чрезмерные требования педагогов к ребенку (6%), конфликты ребенка со сверстниками (6%), нетерпимость учителя к высказыванию ребенком своего мнения (4%), занижение оценок ребенка (4%), недостаточная квалификация педагога (3%), прогулы уроков ребенком (3%).

Педагоги видят причины конфликтов с родителями учащихся, прежде всего, в недостаточном внимании взрослых в семье к ребенку (23%), нарушении ребенком школьной дисциплины (20%), уклонении родителей от взаимодействия со школой (20%), недовольстве родителей оценкой знаний ребенка в школе (18%), отсутствием у родителей интереса к школьным делам ребенка (17%), недостаточной требовательности родителей к поведению ребенка (14%), неуправляемости ребенка в общении с педагогом (9%), одиночестве ребенка в семье (9%), конфликтах ребенка со сверстниками (6%). Лишь 21% родителей, по оценке педагогов, правильно понимают общие воспитательные задачи и идут на конструктивный контакт со школой.

Опрос показал, что частота конфликтов школьных учителей с родителями учащихся напрямую связана с их педагогическим стажем, причем по мере увеличения стажа работы конфликты нарастают. Вероятно, более продолжительный профессиональный опыт работы создает у педагогов убежденность в своем непререкаемом авторитете в области воспитания. Попытки педагогов поучать, требовать, критиковать родителей неизбежно приводят к конфликтным ситуациям. В ответ на психологически некорректную позицию

педагога родители включают механизм противостояния, ответных обвинений и критики. В итоге оба субъекта воспитания отвлекаются от стоящей перед ними общей цели – совместной деятельности по воспитанию и социализации ребенка – и занимаются выяснением личных взаимоотношений.

В целом педагоги демонстрируют более оптимистичную оценку перспектив своих контактов с родителями учащихся: они больше ориентированы на сотрудничество, охотнее предполагают наличие взаимного доверия, неформальных отношений.

Родители чаще уклоняются от объективной оценки своих контактов с педагогами (34% против 6%). И лишь 18% родителей при возникновении проблем с ребенком видят в педагоге школы компетентного специалиста-консультанта.

По признанию 70% педагогов, они регулярно оказывают помощь родителям в воспитании детей по следующим направлениям: 32% обсуждают с родителями проблему «социального одиночества» ребенка в семье, недостаточной поддержки и любви со стороны родителей. Известно, что такое самоощущение детей провоцирует развитие комплекса неполноценности, неуверенности в себе, заниженной самооценки, низкого стремления к достижениям, даже суицидальных наклонностей.

Еще 25% педагогов помогают родителям в решении конфликтов с детьми; 16% обсуждают с родителями состояние здоровья их детей и меры по его укреплению; 15% занимаются поддержкой семей с невысоким уровнем материального благополучия. Педагоги обращают внимание родителей на возможные негативные последствия для физического и психического здоровья ребенка при предъявлении родителями завышенных требований к его успехам (14%). Родители также получают от педагогов квалифицированные консультации по вопросу выбора направлений дополнительного образования ребенка исходя из его склонностей и интересов. Наблюдая за успехами учащихся в разных школьных дисциплинах, педагоги предлагают родителям те или иные учреждения дополнительного образования, в рамках которых есть возможность целенаправленно развивать склонности ребенка. Педагоги первыми обращают внимание родителей на признаки отклоняющегося поведения их ребенка и призывают повысить контроль за его внешкольными занятиями.

Определяя уровень интенсивности контактов с родителями, педагоги признают, что чаще всего они осуществляются через родительские собрания, то есть на не вполне добровольной основе. Однако с взрослением детей и переходом их в старшие классы родители все чаще вступают в контакт с педагогами по собственной инициативе посредством индивидуальных посещений школы или телефонных переговоров. Такая практика свидетельствует, что с взрослением детей родители чувствуют большую ответственность за их будущее.

Как видно, разброс тем, по которым осуществляется педагогическое консультирование родителей, достаточно широк. При этом уровень результативности этой деятельности педагоги оценивают достаточно осторожно: лишь 26% консультаций рассматриваются как весьма успешные, еще 22% – как «скорее успешные».

Вместе с тем ответы и педагогов, и родителей учащихся позволяют сделать вывод о наличии определенного межличностного взаимодействия на уровне партнерских отношений между школой и семьей в процессе осуществления ими воспитательной деятельности.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы.

1. Связь школы и семьи может быть плодотворным союзом при условии осознания ими целей совместной воспитательной деятельности по социализации и формированию личности ребенка (см. ФГОС начального общего образования). Успешность взаимодействия двух субъектов воспитания достигается при наличии их согласованной деятельности, единстве представлений о целях.

2. С появлением в практике образования понятия «образовательные услуги» и началом предоставления их на платной основе повысились требования к школе со стороны родителей как потребителей этих платных услуг. Сегодня, в условиях действия нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», родители получили право выступать заказчиком дошкольного и школьного образования и выбирать образовательную программу для ребенка по своему усмотрению. Взаимодействие семьи со школой принимает все более рыночные формы, а значит, возрастают запросы родителей относительно качества образовательных услуг и их соответствия требованиям реальной жизни.

3. Сущность взаимодействия родителей и педагогов в сфере воспитания детей состоит в осознании ими, что без реализации интересов другого партнера свой собственный интерес осуществить невозможно. Каждый из указанных субъектов воспитания должен идти к реализации своей цели в области воспитания через социальное партнерство. Модели социального партнерства предполагают взаимодействие разного характера: дидактическое (обучение воспитанию), соуправление ребенком, разработка совместных проектов и их осуществление, консультирование педагогом родителя.

4. С точки зрения развития партнерских отношений школе как профессионально подготовленному субъекту воспитания необходимо проявлять больше инициативы для установления конструктивного взаимодействия с семьями учащихся.

5. Со стороны школы целью взаимодействия с семьей должно быть повышение социально-педагогической грамотности родителей – обеспечение родителей информацией о возможностях выбора образовательной стратегии для ребенка, используя которую семья может решать, какие современные образовательные услуги выбрать для ребенка.

6. За последние годы осознание родителями ответственности за воспитание детей заметно повысилось: родители стали уделять внимание вопросам психологической совместности с детьми, тратят больше времени на непосредственное общение и контроль за ними, ориентированы на получение консультативной помощи педагогов в воспитании детей. В то же время исследование показало, что семья сегодня не готова полностью взять на себя ответственность за воспитание в детях качеств, которые традиционно формировались в семье родителями. Семья стремится разделить со школой на равных обязанности по формированию основных личностных качеств ребенка, даже с учетом платности таких услуг.

7. Исследование выявило определенную склонность педагогов переоценивать свою роль как помощников родителей в воспитании детей. Уровень доверия родителей к школе и их признание авторитета педагогов в вопросах воспитания детей пока еще недостаточен.

Список литературы:

1. О положении детей и семей, имеющих детей в РФ за 2012 год : гос. доклад. – М.: Минтрудсоцзащиты, 2013.

2. Доклад о развитии человеческого потенциала в РФ за 2011 год / под ред. А. А. Аузана и С. Н. Бобылева. – М., 2001 // Программа развития ООН [Электронный ресурс] : сайт Офиса по поддержке проектов ПРООН в РФ. – Режим доступа : <http://www.undp.ru/documents/nhdr2011rus.pdf>.
 3. Официальные документы в образовании. – 2011. – № 2.
 4. Официальные документы в образовании. – 2006. – № 23.
 5. Российский статистический ежегодник / Федеральная служба государственной статистики. – М. : Росстат, 2012.
 6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : [утв. Приказом Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373] // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/197127/>.
 7. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://base.garant.ru>.
-

Spisok literatury:

1. polozhenii deteī i semeī, imeiushchikh deteī v RF za 2012 god : gos. doklad. – M.: Mintrudsotszashchity, 2013.
2. Doklad o razvitiu chelovecheskogo potentsiala v RF za 2011 god / pod red. A. A. Au-zana i S. N. Bobyleva. – M., 2001 // Programma razvitiia OON [Élektronnyi resurs] : sait Ofisa po podderzhke projektov PROON v RF. – Rezhim dostupa : <http://www.undp.ru/documents/nhdr2011rus.pdf>.
3. Ofitsial'nye dokumenty v obrazovanii. – 2011. – № 2.
4. Ofitsial'nye dokumenty v obrazovanii. – 2006. – № 23.
5. Rossiiskiĭ statisticheskiĭ ezhegodnik / Federal'naia sluzhba gosudarstvennoĭ statis-tiki. – M. : Rosstat, 2012.
6. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obra-zovaniia : [utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 06.10.2009 № 373] // Garant [Élektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/197127/>.
7. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii : feder. zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ // Garant [Élektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru>.

Интернет-журнал

«Проблемы современного образования»

2014, № 5

ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНОГО СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

BASICS OF DESIGNING EDUCATIONAL POTENTIAL OF SCHOOL SOCIO-HUMANITARIAN
EDUCATION

Вяземский Е.Е.

Главный научный сотрудник
Института содержания и методов обучения
Российской академии образования,
профессор Академии повышения квалификации
и переподготовки работников образования,
доктор педагогических наук
E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Vyazemsky E.E.

Leading research fellow of the Institute for
Content and Methods of Education of the
RAE, professor at the Academy of Higher
Qualification and Professional Retraining
of Workers in Education, Doctor of science
(Education).

E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Синельников И.Ю.

Ведущий научный сотрудник
Института содержания и методов обучения
Российской академии образования,
кандидат педагогических наук
E-mail: siu1104@yandex.ru

Sinelnikov I.Y.

Leading research fellow of the Institute for
Content and Methods of Education of the RAE,
Candidate of science (Education).

E-mail: siu1104@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются основные идеи, цели и перспективные направления проектирования воспитательного потенциала социально-гуманитарного образования, раскрывается актуальность ценностно и воспитательно ориентированного школьного образования. Вопросы реализации школьного социально-гуманитарного образования проанализированы в контексте приоритетов государственной образовательной политики. Обосновано выделение трех ключевых этапов генезиса государственной политики в сфере

Annotation. The article deals with the basic ideas, goals and future directions in designing educational potential of social and humanitarian education, reveals the relevance of value-oriented and upbringing-oriented schooling. Implementation issues of school social and humanitarian education are analyzed in the context of the national education policy priorities. The authors justify the selection of three key stages in the genesis of the state policy in the field of education of children and youth in post-Soviet Russia and show the

воспитания детей и молодежи в постсоветской России, показаны возможности и риски реализации воспитательного потенциала социально-гуманитарного образования, способы минимизации этих рисков. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы, реализуемой Институтом содержания и методов обучения Российской академии образования (тема 13. Методология реализации воспитательного потенциала социально-гуманитарного образования в современном социуме).

Ключевые слова: воспитание, воспитательный потенциал, социально-гуманитарное образование, гражданственность, межпредметные связи, внеучебная работа.

opportunities and risks of implementing the educational potential of social and humanities education, suggesting ways to minimize these risks. This article was prepared in line with the plan of research implemented by the Institute for Content and Methods of Education of the Russian Academy of Education (Theme 13. Methodology of implementation of educational potential of social and humanitarian education in modern society).

Keywords: upbringing, educational potential, social and humanitarian education, civicism, interdisciplinary connections, out-of-class learning.

Актуальность ценностно и воспитательно ориентированного школьного образования

В настоящее время усиление воспитательного влияния школы на формирование подрастающего поколения является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики и процесса реформирования системы общего образования.

Особое внимание государства к подготовке современной, эффективной программы развития в школе воспитательной компоненты обусловлено целым рядом факторов [11, URL]. С одной стороны, это реакция на разного рода **цивилизационные вызовы**, предъявляющие новые требования к подготовке молодых людей к жизни в расширяющемся пространстве межкультурного взаимодействия, стремительно и непредсказуемо меняющихся социальных условиях и конкурентных обстоятельствах, в ситуациях сложного личностного выбора. С другой стороны, это фиксация и своего рода «ответ» на различные **негативные социокультурные процессы и явления российской действительности**, в числе которых важное значение для будущего развития страны имеют распространенные в детско-молодежной среде неприятие правовых и моральных норм, агрессия по отношению к представителям других культур, отказ от культурного опыта старших поколений, отсутствие сознания российской идентичности и др.

Необходимость адекватно реагировать на вызовы времени и российские реалии заставляют государство искать эффективные пути и способы социализации детей и молодежи, направленные на формирование у них позитивных и социально-значимых

гражданских ценностей. Одним из главных средств достижения этой цели в настоящее время признана переориентация общеобразовательной школы, являющейся единственным социальным институтом, через который проходят все граждане России, – от сугубо «обучающего» образовательного процесса к ценностно и воспитательно ориентированному [4, с. 5].

В связи с этим представляется вполне очевидным, что результативность в организованном педагогическом процессе, ориентированном на формирование у школьников социально-гражданских ценностей, будет зависеть от того, насколько грамотно будет спроектировано и реализовано воспитательное влияние школы, насколько эффективно будет использован школой **воспитательный потенциал общественно-научных или социально-гуманитарных предметов**, нацеливающих обучающихся на освоение культурно-исторического опыта России и мира, общественных норм и традиций прошлого и настоящего.

Для лучшего понимания факторов, сказывающихся на успешности реализации воспитательного влияния школы, необходимо четко представлять этапы эволюции государственной образовательной политики РФ в сфере воспитания и социально-гуманитарного образования.

Государственная образовательная политика и вопросы организации воспитания и социально-гуманитарного образования в школе

В генезисе государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи постсоветской России (1990–2000-е гг.) выделяются **три ключевых этапа**.

Первый этап (начало 1992 г. – середина 1990-х гг.) характеризовался системным отрицанием значимости воспитания, воспитательной деятельности в общем образовании. Причина такого подхода заключалась в упрощенно-вульгарном понимании политического курса на деполитизацию и деидеологизацию школьного образования.

Содержанием этапа стала ликвидация прежней системы воспитания школьников, основанной на принципах советской идеологии, концептуальные поиски новых подходов, которые были воплощены в «Стратегии развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях» [21]. В процессе построения нового содержания социально-гуманитарного образования была поставлена задача обеспечить баланс политических, культурных, этнонациональных и иных ценностей при доминанте общенациональных (государственных) ценностей. Содержание образования при этом было ориентировано на то, чтобы помочь каждому человеку освоить три круга ценностей: этнокультурные, общенациональные (российские) и общечеловеческие (планетарные) [12].

Второй этап (вторая половина 1990-х – начало 2004 г.), хронологически и концептуально соотносится с разработкой государственного образовательного стандарта общего образования первого поколения и деятельностью Минобрзования России (реорганизовано

9 марта 2004 г.) характеризуется формированием понимания воспитания как приоритета деятельности школы.

Произошедшее в этот период постепенное осознание опасности политического курса на ликвидацию системы воспитания привело к усилению внимания государства к вопросам воспитательного влияния школы на подрастающее поколение [3, URL; 10, URL; 22, URL].

Воспитание утверждалось как «первостепенный приоритет в образовании», как органическая составляющая педагогической деятельности, интегрированная в общий процесс обучения и развития, а его важнейшей задачей выступало формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации на рынке труда [5, URL; 6, URL; 7; 8, URL].

По-новому теперь раскрывались подходы к реализации воспитательного потенциала школьных социально-гуманитарных предметов. В качестве механизмов решения задач воспитания предлагалось «усилить роль дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся – экономики, истории, права...» [5, URL]. Внимание акцентировалось на необходимости реализовывать воспитательные возможности всех образовательных областей и предметов, особое значение придавалось освоению школьниками общественных наук, позволяющих посредством ознакомления с историческим опытом развития мировой и российской цивилизации обеспечить личностно-эмоциональное осмысление этого опыта, сформировать понимание ценностей демократического общества и важнейших качеств личности: толерантности, гражданственности, патриотизма. Подчеркивалось, что воспитательный потенциал обществоведческих дисциплин может быть с успехом использован для решения следующих важных воспитательных:

- социальная адаптация и мобильность учащихся в быстро меняющихся жизненных условиях (реализуется на примере широкого спектра проигрываемых в процессе обучения социальных ролей);
- формирование гражданской позиции школьников (реализуется посредством участия в политических дебатах и дискуссиях, моделирования социально-экономического взаимодействия людей, личного участия в социально значимой деятельности школьного самоуправления, историко-краеведческих объединений, музеев, детских общественных объединений и т.п.) [8, URL].

Таким образом, в начале 2000-х гг. в государственной образовательной политике утвердилось вполне адекватное понимание роли содержания общего образования как средства воспитания школьников.

Третий этап (весна 2004 г. – настоящее время) – период окончательного утверждения воспитания в качестве приоритетной задачи школы на фоне новой – модернизационной модели развития образования. Теоретические и практические подходы к воспитанию школьников на этом этапе следует рассматривать в контексте деятельности объединенного Министерства образования и науки РФ и методологии разработки федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования.

После утверждения приоритетных направлений развития образовательной системы России (2004 г.) [9, URL] и разработки новой модели образования для инновационной экономики [13, URL; 14] наиболее значимыми событиями данного этапа генезиса государственной образовательной политики применительно к вопросу школьного воспитания стали:

- разработка концепции духовно-нравственного развития и воспитания школьников (2009);
- принятие Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального, основного общего и полного общего образования (2009–2012);
- вступление в силу нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2013).

Разработка и утверждение этих документов фактически свидетельствуют о формировании новой образовательной парадигмы, в которой меняется роль школьного учителя: он должен стать теперь не только организатором познавательной деятельности, но и координатором реализации индивидуальных образовательных траекторий в сфере урочной и внеурочной деятельности, профессионалом в области воспитания, ответственным за процессы социализации школьников.

Сложившиеся в настоящее время **подходы к организации школьного образования** исходят из следующего:

- *образование* – процесс не только усвоения системы знаний, умений и компетенций, но и развития личности, принятия духовно-нравственных, социальных, семейных и других ценностей [23, с. 9];
- *воспитание* – деятельность, направленная на развитие личности и создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [27, URL];
- *потенциал воспитательной деятельности школы* реализуется в единстве урочной, внеурочной деятельности и различных видов социальной практики школьников, особая роль в этом процессе принадлежит дисциплинам предметной области «Общественно-научные предметы» (*История России, Всеобщая история, Россия в мире, Обществознание, Экономика, Право, География*), для которой задача развития и воспитания личности «является приоритетной» [24, URL; 25, URL].

Иными словами, сегодня в основных документах образовательной политики заложен серьезный потенциал воспитательного воздействия школы, который через содержание различных предметов и комплекс разнообразных форм и видов внеурочной деятельности может быть реализован, в первую очередь, в рамках школьных курсов предметов социально-гуманитарного цикла и должен быть в максимальной степени сориентирован на применение ценностного подхода, то есть на освоение школьниками различных идеалов и норм, закрепленных в опыте человечества. Однако при проектировании данного воспитательного ресурса как на уровне органов управления образованием, так и в рамках отдельно взятого образовательного учреждения необходимо учитывать не только наличие определенных воспитательных возможностей, но и потенциальные риски и вероятные трудности.

Возможности и риски реализации воспитательного потенциала социально-гуманитарного образования

Идеология воспитательной деятельности школы, сформированная к настоящему времени в основных чертах и наиболее полно представленная во ФГОС общего образования, включает новые акценты, установки и требования, к числу важнейших из которых можно отнести [16]:

- ориентированность школьного воспитания не на процесс, а на результат, что выражается в формулировании ожидаемых итогов воспитательного воздействия (личностные характеристики и результаты; результаты, обеспечивающие предметным содержанием обучения; результаты реализации программы воспитания и социализации);
- единство содержания учебной и воспитательной деятельности, смысловую основу которого составляют «базовые национальные ценности» (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука и др.);
- комплексность воспитательного воздействия, представляющего собой некий единый «уклад школьной жизни» и включающего урочную, внеурочную и общественно значимую деятельность, систему воспитательных мероприятий, культурных и социальных практик;
- диалогичность учебно-воспитательного процесса, подразумевающая сотрудничество обучающихся с педагогами, родителями, иными субъектами духовной, культурной и социальной жизни с целью решения разного рода воспитательных задач, поставленных «как вопрос, обращенный человеком к самому себе, как вопрос, поставленный педагогом» [4, с. 21].

Сильной стороной данной методологии можно признать, прежде всего, **возможность объединения воспитательных усилий педагогических коллективов школ в рамках единой идеологии при сохранении вариативности подходов к ее реализации**. Лежащие в основе этой идеологии базовые национальные ценности отражают очевидное стремление государства очертировать круг социально-педагогических понятий (национальная и гражданская идентичность, патриотизм, межэтнический мир и согласие и др.) и нравственных представлений (любовь к Родине, служение Отечеству, справедливость, уважение к труду, ценность знания и др.) [4, с. 18–19], которые стали бы основой для организации целенаправленной воспитательной работы всеми образовательными учреждениями.

С одной стороны, подчеркивается необходимость транслировать определенные социально значимые ценности и контролировать их усвоение, с другой – возможность каждой школы самостоятельно определять содержание воспитательной деятельности и в том числе «критерии, показатели эффективности... в части духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся» [25, URL; 24, URL; 26, URL]. Таков заложенный в стандартах **потенциал воспитательного влияния школы** [15, с. 525].

Оборотной стороной и очевидной «слабостью» новой воспитательной идеологии можно признать **риск невозможности достигнуть полного единства и гарантированных**

результатов воспитательной деятельности школы. Данная потенциальная опасность представляется вполне реальной, так как обусловлена она рядом обстоятельств («факторов риска»), в число которых входят:

- отсутствие объективно-научных инструментов измерения и критериев оценивания ряда целевых ориентиров ФГОС, личностных результатов развития школьников и в целом уровня их воспитанности;
- сформулированный в Законе об образовании принцип добровольности участия обучающихся во внеурочной (внешкольной) деятельности [27, URL, ст. 34, п. 4-6; ст. 77, п. 2], по сути, переносящий центр тяжести контролируемого воспитательного воздействия школы в плоскость урочной деятельности;
- заложенный во ФГОС механизм итогового оценивания качества школьного образования, не предполагающий учета результатов воспитательной деятельности при оценке, с одной стороны, успешности освоения учащимся образовательной программы, а с другой, – эффективности деятельности образовательного учреждения в целом [17, с. 6-8] и др.

Однако наиболее значимым с точки зрения проектирования воспитательного потенциала школьного социально-гуманитарного образования является то обстоятельство, что выдвинутые в качестве идейно-воспитательных основ школы «базовые национальные ценности» (патриотизм, семья, труд, социальная солидарность и т.п.) в содержательном смысле крайне сложны, многозначны и в подавляющем своем большинстве имеют противоречивые и даже взаимоисключающие трактовки. Представляется очевидным, что в процессе обучения различным гуманитарным предметам (История, Обществознание, Литература и др.), в рамках разных видов внеурочной деятельности и социальной практики предлагаемый к использованию диалогический, дискуссионный подход к освоению различных социокультурных идеалов, норм и ценностей с неизбежностью выявит зафиксированные наукой, искусством, обыденным сознанием многочисленные факты, свидетельствующие о расхождении в представлениях и оценках (в том числе, нравственных), не только различных эпох, но и внутри различных социальных слоев и групп одного исторического периода [17, с. 6-8]. Это означает, что достижение главных целей современной воспитательной идеологии (т.е. принятие школьниками неких вневременных, базовых ценностей и гражданское согласие по ним) очень проблематично и вряд ли осуществимо на практике [19, с. 75].

В качестве средств минимизации указанного риска, возможным негативным последствием которого может стать **имитация целенаправленной воспитательной деятельности педагогическими работниками**, могут быть использованы, в первую очередь:

- скорректированные подходы к определению эффективности и качества работы школы и педагогов в аспекте учета неформальных показателей, касающихся вопросов воспитания, личностного развития и социализации школьников, а не только результатов обучения [15, с. 528];
- разработка учеными и педагогами практико-ориентированных программ и вариативных моделей организации воспитательной деятельности на разных ступенях школьного образования [17, с. 8];

- новые подходы к повышению воспитательной и психолого-педагогической компетентности учителей, предусматривающие: а) усвоение ими не отдельных умений и навыков, а особых воспитательно-педагогических ролей (наставника, организатора, сотрудника) и партнерских поведенческих моделей; б) квалифицированную психолого-педагогическую помощь в изменении и совершенствовании ими определенных качеств своей личности; в) максимальную индивидуализацию (учет специфики личностных качеств педагогов, особенностей их предметной деятельности и др.) и ориентацию на построение для каждого учителя индивидуальной траектории профессионального и личностного роста [18, с. 33–34].

К сказанному следует добавить, что наряду с обеспечением определенных условий воспитательного воздействия школы, важнейшим из которых является професионализм и личностные качества педагогических кадров, при проектировании воспитательного потенциала социально-гуманитарного образования необходимо правильно определить идеиные основания, цели и направления педагогической деятельности.

Основные идеи, цели и направления проектирования воспитательного потенциала социально-гуманитарного образования

Представляется очевидным, что воспитательный потенциал социально-гуманитарного образования может быть реализован лишь в особых педагогических условиях, которые:

- учитывают устремления и характерные личностные проявления школьников, специфику личностно-значимой для них микросреды;
- предполагают формирование субъектной позиции у каждого обучающегося;
- содействуют личностному развитию путем приобщения к культуре социального бытия во всех ее проявлениях;
- ориентируют школьников на усвоение и принятие социально-значимых норм и ценностей.

Только в таких условиях можно обеспечить полноценное **духовно-нравственное развитие**, которое представляет собой последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [4, с. 9].

Предлагая школьникам для освоения различные системы ценностей, выработанные человечеством, социально-гуманитарное образование объективно способствует формированию у каждого обучающегося определенной иерархии и совокупности отношений к разнообразным процессам и явлениям внешнего мира.

Говоря о ценностных воспитательных приоритетах социально-гуманитарного образования, необходимо выделить следующие **ключевые гуманитарные идеи**, лежащие в его основе и транслируемые школьникам посредством разных форм и видов образовательной деятельности:

- идея приоритета прав личности (Всеобщая декларация прав человека);
- идея основополагающих прав ребенка – права на жизнь, семью, охрану здоровья, получение образования и т.п. (Конвенция о правах ребенка);
- идеи прав и свобод человека, верховенства народа и закона, ответственности граждан за судьбу страны, уважения и любви к Отечеству – России, к памяти предков и т.п. (Конституция РФ);
- идея базовых национальных ценностей (солидарности, гражданственности, патриотизма и т.п.) как содержательной основы образовательно-воспитательной деятельности школы (Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и полного общего образования).

Формируя проектируемые **цели воспитания** школьников, следует исходить из необходимости учитывать тенденции мирового развития в XXI в. и готовности системы образования ответить на предъявляемые «вызовы». Воспитательный потенциал должен быть сориентирован на то, чтобы в результате работы с учащимися обеспечить:

- формирование гражданской культуры, подготовленность к сознательному участию в демократических процедурах (это обусловлено ускорением общественно-го развития, расширением возможностей политического и социального выбора для граждан);
- формирование информационно-коммуникативной компетентности (эта задача обусловлена переходом к постиндустриальному, информационному обществу);
- развитие толерантности и способности к бесконфликтной коммуникации (этого требует значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия);
- готовность к международному сотрудничеству и формирование способности решать разного рода проблемы (это обусловлено ростом проблем глобального и международного характера);
- сформированность навыков самообразования и самоизменения, готовности и умения учиться, выстраивать индивидуальную образовательную и профессиональную траекторию (этого требуют структурные изменения в сфере занятости, потребности рынка труда).

Иными словами, воспитательный потенциал школьного социально-гуманитарного образования должен быть нацелен на то, чтобы подготовить молодого человека к жизни в условиях информационного поликультурного многонационального общества. Ценностно-целевые установки образования должны обеспечить успешную социализацию школьников, прежде всего в рамках российского социума, основными индикаторами которой являются **[25, URL]**:

- воспитание российской гражданской идентичности, патриотизма и гражданственности, уважения и чувства гордости за свою Родину;
- усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества;
- воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;
- формирование целостного мировоззрения, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современной России и мира;

- формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, ценностям народов России и мира, готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;
- развитие морального сознания, компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора; формирование нравственных чувств и нравственного поведения;
- формирование коммуникативной компетентности, а также понимания ценности здорового, безопасного образа жизни и основ экологической культуры.

Реализация воспитательного потенциала социально-гуманитарного образования должна в максимальной степени учитывать и отражать триединую направленность школьного воспитательного процесса – на формирование личностной, семейной и социальной культуры школьников [23, с. 9]. В связи с этим наиболее правильным представляется подход, при котором **основные направления** проектирования воспитательного потенциала социально-гуманитарного образования отражали бы сложность, многоаспектность процесса становления личности и включали бы в себя, прежде всего:

- воспитание гражданственности и патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека;
- воспитание социальной ответственности и компетентности;
- воспитание этического сознания, нравственных чувств, убеждений и моделей поведения.

Проектирование ключевых идей, целей и направлений воспитательной деятельности должно быть обеспечено действенными педагогическими инструментами и технологиями.

Педагогические инструменты и технологии реализации воспитательного потенциала социально-гуманитарного образования

Важнейшим педагогическим инструментом проектирования воспитательного потенциала содержания социально-гуманитарного образования и стратегии его реализации являются, в первую очередь, **содержательные линии**, представляющие собой смысловые доминанты содержания образования, комплекс принципов отбора, конструирования и изучения содержания в соответствии с особенностями учебного предмета и составляющих его курсов. Если разделы и темы характеризуют структуру содержания учебного предмета, то содержательные линии пронизывают все компоненты содержания, создают *ценостный каркас* учебного предмета. Несмотря на то что содержательные линии отражают специфику учебных дисциплин (у «Истории» это «Историческое время», «Историческое пространство», «Историческое движение», «Человек в истории» [1], «История и память», «Образ России в ХХ веке» [20] и др.; у «Обществознания – «Человек в социальном

измерении», «Общество», «Сфера общества» и т.д.) и являются педагогическим механизмом отбора и конструирования учебного содержания изучаемого предмета, они позволяют проектировать не только предметные, но и метапредметные, а также личностные результаты общего образования.

Неотъемлемым педагогическим инструментом проектирования воспитательного потенциала содержания образования также являются **межпредметные связи**. Как показывает практика, развитие и системное использование межпредметных связей в образовательном процессе позволяет сформировать у школьников целостное представление о научно-предметной и ценностной картинах мира, готовность перенести получаемые знания в практическую деятельность, использовать их в ситуациях реальной жизни.

Интеграция средств учебной и внеучебной воспитательной деятельности также является единственным инструментом проектирования воспитательного влияния социально-гуманитарного образования, позволяющим разнообразить учебно-воспитательный процесс, расширить и обогатить социальный опыт обучающихся, сделать их учебу и досуг более увлекательными и интересными. Такая интеграция:

- расширяет воспитательные возможности учебных занятий, повышает влияние учебной деятельности на гражданско-патриотическое, нравственное и в целом социальное становление личности;
- усиливает интеллектуальный и познавательный характер внеучебной работы путем взаимопроникновения различных видов деятельности;
- позволяет использовать педагогические средства, стирающие грани между учебными и воспитательными процессами;
- дает возможность создать систему дополнительного образования с учетом потребностей учащихся и возможностей школы.

Что касается **технологий** реализации воспитательного потенциала социально-гуманитарного образования, то в число основных подходов к их проектированию могут быть включены:

- *организация индивидуально-ориентированного целеполагания*, призванная обеспечить развитие познавательных интересов, положительной мотивации школьников к обучению, выработку и присвоение ими целей и задач учебной деятельности;
- *усиление воспитательных аспектов содержания учебного процесса*, предполагающее связь изучаемого материала с жизнью школьника, его будущими личными и профессиональными планами; выявление в содержании учебного материала нравственных проблем, которые могут стать предметом обсуждения на занятиях; использование историко-культурного наследия страны, региона, города, села при решении учебных задач; обучение детей и подростков разным способам применения приобретенных знаний в практической жизни; вклад учащихся в разработку проблем района, города, поселка, в преобразование окружающей жизни через выполнение социально значимых учебных проектов, исследовательскую деятельность;
- *створчество участников учебного процесса*, ориентированное, прежде всего, на формирование определенной творческой атмосферы и особых отношений

сотрудничества учителя и учащихся, имеющих большое воспитывающее и развивающее значение для школьников;

- расширение связей школьников с окружающим миром и использование образовательных ресурсов социума, позволяющее обогатить сферу социальных контактов учащихся, приблизить их учебную деятельность к реалиям жизни, разнообразить их представления в сфере предметных знаний;
- проектная (социально-проектная) деятельность учащихся, представляющая собой творческую работу, направленную на решение практической задачи, цели и содержание которой определяются школьниками, реализуются ими в результате теоретической проработки новой информации, что благоприятно влияет не только на повышение уровня образованности школьников и совершенствование их учебной деятельности, но и на формирование у них определенных личностных качеств и ценностных отношений [2].

В целом подходы к проектированию и реализации воспитательного потенциала содержания социально-гуманитарного образования должны быть нацелены:

- 1) на усвоение школьниками информации, позволяющей им обогатить свои знания о человеке, географической среде, основных этапах истории человечества, закономерностях исторического развития России, основных сферах общественной жизни;
- 2) обеспечение личностно-эмоционального осмысления школьниками опыта взаимодействия людей в настоящем и прошлом, формирование у них понимания значимости исторического опыта России и мира, ценностей демократического общества, важнейших качеств личности (гражданской позиции, патриотизма, умения преодолевать конфликты ненасильственным путем и т.п.).

Список литературы:

1. Алексашкина, Л. Н. Концепция исторического образования в средней школе / Л. Н. Алексашкина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2009. – № 6. – С. 19–34.
2. Байборо́дова, Л. В. Повышение воспитательных возможностей уроков истории / Л. В. Байборо́дова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – № 1. – С. 27–32.
3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» : [утв. постановлением Правительства РФ от 16.02.2001 № 122] // Предпринимательское право [Электронный ресурс] : портал правов. поддержки предпринимат. деятельности. – Режим доступа : <http://www.businesspravo.ru>.
4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : [утв. распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р] // BestPavo [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://www.bestpravo.ru>.

6. Национальная доктрина образования в РФ на период до 2025 года : [утв. постановлением Правительства РФ от 04.10.2000 № 751] // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://base.garant.ru>.
7. О реализации решения коллегии Минобразования России от 25.12.2001 № 19/2 «Об итогах реализации программы развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 годы и об основных направлениях развития воспитания в системе образования на 2002–2004 годы» : приказ Минобразования РФ от 25.01.2002 № 193 // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/1588044>, свободный с 18-00 до 24-00 ежедневно и круглосуточно по выходным дням и праздничным дням.
8. О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях : письмо Минобразования России от 02.04.2002 № 13-51-28/13 // Законы России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lawrussia.ru>.
9. Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации : [одобрены Правительством РФ 09.12.2004 г., протокол заседания № 47, разд. I] // Школа радости, творчества, успехов [Электронный ресурс] / А. А. Киреева. – Режим доступа : <http://kireeva.friendstv.ru>.
10. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999–2001 гг. : [утв. Приказом Минобразования РФ от 18.10.1999 № 574] // BestPavo [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://www.bestpravo.ru>.
11. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации 12 декабря 2012 года // КонсультантПлюс [Электронный ресурс] : справ.-правов. система. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/online/>.
12. Решение коллегии Министерства образования РФ от 28 декабря 1994 г. № 24/1 // Справочник преподавателя общественных дисциплин / авт.-сост. Е. Е. Вяземский, Т. И. Тюляева. – М.: ЦГО, 1998.
13. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: IX Международная научная конференция «Модернизация экономики и глобализация» 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. – М.: ГУ ВШЭ, 2008.
14. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А. Е. Волков [и др.] // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/data/2011/02/21/1208561970/model2020.pdf>.
15. Синельников, И. Ю. Воспитательный потенциал школы в свете новых образовательных стандартов: возможности и риски / И. Ю. Синельников // Воспитание подрастающего поколения в современных социокультурных условиях: проблемы и перспективы развития : материалы Международной научно-практической конференции (22–23 октября 2013 г.). – М., 2013. – С. 521–529.
16. Синельников, И. Ю. Индивидуализация непрерывного образования учителей в целях обеспечения нового качества воспитательной деятельности школы /

- И. Ю. Синельников // Непрерывное образование педагогов в современных условиях: опыт и перспективы : сб. материалов Международной научно-практической конференции (22-23 апреля 2014 г.) – М.: АСОУ, 2014. – С. 191–195.
17. Синельников, И. Ю. Новые образовательные стандарты и воспитательное влияние школы: цели, возможности, риски / И. Ю. Синельников // Воспитание школьников. – 2014. – № 5. – С. 3–9.
18. Синельников, И. Ю. Новые требования к профессионализму школьного педагога / И. Ю. Синельников // Учитель новой школы и вопросы воспитания подрастающего поколения : материалы Педагогического форума (27–28 марта 2014 г.) / под ред. Н. Е. Щурковой, М. И. Мухина. – М.: АРКТИ, 2014. – С. 29–34.
19. Синельников, И. Ю. Преемственность ценностей и идеалов в воспитательной идеологии новой школы: возможности и риски / И. Ю. Синельников // Направления развития воспитания в контексте реализации инициативы «Наша новая школа» : материалы Международной научно-практической конференции (28–29 марта 2013 г.). – М., 2013. – С. 73–78.
20. Стрелова, О. Ю. Структурно-методическая концепция учебно-методического комплекса «Русское слово» для 5–11 классов / О. Ю. Стрелова. – М.: Русское слово, 2013.
21. О стратегии развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях : решение коллегии Министерства образования Российской Федерации от 28.12.94 № 24/1 // Гражданское образование в российской школе : сб. нормативных документов / сост. Т. И. Тюляева. – М.: АСТ, 2003. – С. 86–92.
22. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы) : [утв. Постановлением Правительства РФ от 25.08.2001 № 629] // BestPavo [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://www.bestpravo.ru>.
23. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009.
24. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : [утв. Приказом Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373] // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://base.garant.ru>.
25. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : [утв. Приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897] // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://base.garant.ru>.
26. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : [утв. Приказом Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413] // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://base.garant.ru>.

27. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://base.garant.ru>.
-

Spisok literatury:

1. Aleksashkina, L. N. Kontseptsiiia istoricheskogo obrazovaniia v srednei shkole / L. N. Aleksashkina // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniiia v shkole. – 2009. – № 6. – S. 19–34.
2. Baiborodova, L. V. Povyshenie vospitatel'nykh vozmozhnostei urokov istorii / L. V. Baiborodova // Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniiia v shkole. – 2010. – № 1. – S. 27–32.
3. Gosudarstvennaia programma «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiiskoi Federatsii na 2001–2005 gody» : [utv. postanovleniem Pravitel'stva RF ot 16.02.2001 № 122] // Predprinimatel'skoe pravo [Elektronnyi resurs] : portal pravov. podderzhki predprinimat. deiatel'nosti. – Rezhim dostupa : <http://www.businesspravo.ru>.
4. Kontseptsiiia dukhovno-nravstvennogo razvitiia i vospitaniia lichnosti grazhdanina Rossii / A. Ia. Daniliuk, A. M. Kondakov, V. A. Tishkov. – M.: Prosveshchenie, 2009.
5. Kontseptsiiia modernizatsii rossiiskogo obrazovaniia na period do 2010 goda : [utv. rasporiazheniem Pravitel'stva RF ot 29.12.2001 № 1756-r] // BestPavo [Elektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://www.bestpravo.ru>.
6. Natsional'naia doktrina obrazovaniia v RF na period do 2025 goda : [utv. postanovleniem Pravitel'stva RF ot 04.10.2000 № 751] // Garant [Elektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru>.
7. O realizatsii reshenii kollegii Minobrazovaniia Rossii ot 25.12.2001 № 19/2 «Ob itogakh realizatsii programmy razvitiia vospitaniia v sisteme obrazovani Rossii na 1999–2001 gody i ob osnovnykh napravleniakh razvitiia vospitaniia v sisteme obrazovaniia na 2002–2004 gody» : prikaz Minobrazovaniia RF ot 25.01.2002 № 193 // Garant [Elektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/1588044>, svobodnyi s 18-00 do 24-00 ezhednevno i kruglosutochno po vykhodnym dniam i prazdnichnym dniam.
8. O povyshenii vospitatel'nogo potentsiala obrazovatel'nogo protsessa v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniakh : pis'mo Minobrazovaniia Rossii ot 02.04.2002 № 13-51-28/13 // Zakony Rossii [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.lawrussia.ru>.
9. Prioritetnye napravleniia razvitiia obrazovatel'noi sistemy Rossiiskoi Federatsii : [odobreny Pravitel'stvom RF 09.12.2004 g., protokol zasedaniia № 47, razd. I] // Shkola radosti, tvorchestva, uspekhov [Elektronnyi resurs] / A. A. Kireeva. – Rezhim dostupa : <http://kireeva.friendstv.ru>.
10. Programma razvitiia vospitaniia v sisteme obrazovaniia Rossii na 1999–2001 gg. : [utv. Prikazom Minobrazovaniia RF ot 18.10.1999 № 574] // BestPavo [Elektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://www.bestpravo.ru>.

11. Poslanie Prezidenta Rossijskoj Federatsii Federal'nomu sobraniju Rossijskoj Federatsii 12 dekabria 2012 goda // Konsul'tantPlius [Elektronnyj resurs] : sprav.-pravov. sistema. – Rezhim dostupa : <http://www.consultant.ru/online/>.
12. Reshenie kollegii Ministerstva obrazovaniia RF ot 28 dekabria 1994 g. № 24/1 // Spravochnik prepodavatelia obshchestvennykh distsiplin / avt.-sost. E. E. Viazemskii, T. I. Tiuliaeva. – M.: TsGO, 1998.
13. Rossijskoe obrazovanie – 2020: model' obrazovaniia dlja ekonomiki, osnovannoj na znaniiakh: IX Mezhdunarodnaia nauchnaia konferentsii «Modernizatsiya ekonomiki i globalizatsii» 1–3 apreli 2008 g. / pod red. Ia. I. Kuz'minova, I. D. Frumina. – M.: GU VShE, 2008.
14. Rossijskoe obrazovanie – 2020: model' obrazovaniia dlja innovatsionnoj ekonomiki / A. E. Volkov [i dr.] // Voprosy obrazovaniia. – 2008. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://www.hse.ru/data/2011/02/21/1208561970/model2020.pdf>.
15. Sinel'nikov, I. Iu. Vospitatel'nyj potentsial shkoly v svete novykh obrazovatel'nykh standartov: vozmozhnosti i riski / I. Iu. Sinel'nikov // Vospitanie podrastaiushchego pokoleniya v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviakh: problemy i perspektivy razvitiia : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferentsii (22–23 oktiabria 2013 g.). – M., 2013. – S. 521–529.
16. Sinel'nikov, I. Iu. Individualizatsiya nepreryvnogo obrazovaniia uchitelei v tseliakh obeschcheniya novogo kachestva vospitatel'noi deiatel'nosti shkoly / I. Iu. Sinel'nikov // Nepreryvnoe obrazovanie pedagogov v sovremennykh usloviakh: opyt i perspektivy : sb. materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferentsii (22–23 apreli 2014 g.) – M.: ASOU, 2014. – S. 191–195.
17. Sinel'nikov, I. Iu. Novye obrazovatel'nye standarty i vospitatel'noe vliyanie shkoly: tseli, vozmozhnosti, riski / I. Iu. Sinel'nikov // Vospitanie shkol'nikov. – 2014. – № 5. – S. 3–9.
18. Sinel'nikov, I. Iu. Novye trebovaniia k professionalizmu shkol'nogo pedagoga / I. Iu. Sinel'nikov // Uchitel' novoj shkoly i voprosy vospitaniia podrastaiushchego pokoleniya : materialy Pedagogicheskogo foruma (27–28 marta 2014 g.) / pod red. N. E. Shchurkovoj, M. I. Mukhina. – M.: ARKTI, 2014. – S. 29–34.
19. Sinel'nikov, I. Iu. Preemstvennost' tsennostej i idealov v vospitatel'noj ideologii novoj shkoly: vozmozhnosti i riski / I. Iu. Sinel'nikov // Napravleniya razvitiia vospitaniia v kontekste realizatsii initsiativy «Nasha novaia shkola» : materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferentsii (28–29 marta 2013 g.). – M., 2013. – S. 73–78.
20. Strelova, O. Iu. Strukturno-metodicheskaia kontseptsiiia uchebno-metodicheskogo kompleksa «Russkoe slovo» dlja 5–11 klassov / O. Iu. Strelova. – M.: Russkoe slovo, 2013.
21. O strategii razvitiia istoricheskogo i obshchestvovedcheskogo obrazovaniia v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniakh : reshenie kollegii Ministerstva obrazovaniia Rossijskoj Federatsii ot 28.12.94 № 24/1 // Grazhdanskoe obrazovanie v rossijskoj shkole : sb. normativnykh dokumentov / sost. T. I. Tiuliaeva. – M.: AST, 2003. – S. 86–92.

22. Federal'naia tselevaia programma «Formirovanie ustanovok tolerantnogo soznaniia i profilaktika ekstremizma v rossiiskom obshchestve (2001–2005 gody) : [utv. Post-anovleniem Pravitel'stva RF ot 25.08.2001 № 629] // BestPavo [Elektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://www.bestpravo.ru>.
23. Fundamental'noe iadro soderzhaniia obshchego obrazovaniia / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. — M.: Prosveshchenie, 2009.
24. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniia : [utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 06.10.2009 № 373] // Garant [Elektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru>.
25. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniia : [utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 17.12.2010 № 1897] // Garant [Elektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru>.
26. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniia : [utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 17.05.2012 № 413] // Garant [Elektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru>.
27. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii : feder. zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ // Garant [Elektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

ИДЕИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ТОРСТЕНА ХЮСЕНА

TORSTEN HUSEN'S IDEAS OF INDIVIDUALIZED LEARNING

Аксенова Э.А.

Ведущий научный сотрудник ФГНУ
«Институт теории и истории педагогики» РАО,
доктор педагогических наук, профессор
E-mail: axelv722@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая деятельность Торстена Хюсена, крупного ученого, исследователя международных проблем образования, преподавателя Стокгольмского университета, родоначальника идеи «возобновляемого образования». Характеризуются его идеи индивидуализации обучения, стимулирования ученика к самостоятельности, активности в процессе обучения.

Ключевые слова: Т. Хюсен, индивидуализация обучения, самостоятельность, активность, творчество в процессе обучения, методы стимулирования к учебе, внешняя и внутренняя мотивация к обучению.

Aksenova E.A.

Leading research fellow at the Institute of Theory and History of Pedagogics of the RAE, Doctor of science (Education), Professor.
E-mail: axelv722@yandex.ru

Annotation. The article explores the pedagogical activity of Torsten Husen – a great scientist, researcher of international issues in education, teacher at Stockholm University and creator of the idea of «recurrent education». The author of the article also characterizes his ideas of individualized learning, stimulating a student to independence and activity throughout the learning process.

Keywords: individualized learning, independence, activity, creativity in the learning process, methods of stimulating for learning, external and internal learning motivation.

Торстен Хюсен (1916–2009) – один из самых выдающихся ученых-педагогов, исследователей крупных международных проектов в мире образования, родился 1 марта 1916 года в шведском городе Лунда, шести лет пошел в начальную школу. К этому времени он уже хорошо печатал на машинке и заявил учителю, что ему не нужно учиться писать. После окончания начальной школы Торстен в течение четырех лет продолжил свое образование в городской средней школе в городе Алвеста и затем поступил на отделение математики

и естественных наук гимназии в г. Векше. Программа гимназии предполагала овладение тремя иностранными языками: немецким, английским и французским. Знание этих языков было обязательным для тех, кто хотел продолжить образование в университете. Именно знание английского, помогло ему уже в зрелом возрасте написать ряд книг на этом языке [4].

Примечательно, что еще до поступления в университет основными принципами Торстена Хюсена стали «nulla dies sine linea» («ни дня без строчки») и «нет ничего невозможного». Это свидетельствует о том, что он стремился не останавливаться перед разного рода трудностями и препятствиями. Его отличало умение концентрироваться на одной задаче, а также потребность читать. Хюсен – человек действительно очень эрудированный, обладающий энциклопедическими знаниями.

В 1938 и 1939 гг. Хюсен посещает летние курсы в Марбургском университете в Германии, а в 1941 году начинает работать над докторской диссертацией в области феноменологии. Через три года, в 1944 г., Хюсен успешно защитил диссертацию в области философских наук. К этому времени уже опубликованы три его книги и 60 научных статей. Получив степень доктора философии, Хюсен переезжает из города Лунда в Стокгольм, где преподает психологию и одновременно занимается прикладными исследованиями. Круг его научных интересов связан с изучением интеллекта детей, имеющих равные возможности.

В 1953 г. Торстен Хюсен создает свою научную школу, которая занимается прикладными педагогическими исследованиями. Результатом одного из этих исследований стала разработка окончательного проекта шведской девятилетней общеобразовательной школы. Более того, Хюсен являлся не просто исследователем, в дальнейшем он становится руководителем этого проекта и его координатором.

Благодаря его неутомимой деятельности как ученого-теоретика, как организатора крупных образовательных проектов, в работе над проектом девятилетней образовательной шведской школы были сформированы группы исследователей. В каждой из пяти предметных областей – шведский язык, математика, физика, химия и общественные науки – исследователями был проведен анализ содержания и методов обучения указанных пяти предметных областей, в том числе:

- а) преподаваемых предметов в 7–9 классах;
- б) определены требования к уровню подготовки учеников старших классов средней школы и профессиональной школы;
- с) признана оценка сохраненных знаний и навыков через несколько лет.

Эти исследования стали приоритетными в процессе разработки учебного плана и, соответственно, программы единой девятилетней школы, по которой продолжают обучаться шведские школьники с 1962 года и по настоящее время.

В конце 50-х гг. и особенно в 60-е гг. прошлого столетия многие страны обратили внимание на необходимость проведения международных исследований в области образования, которые легли в основу будущих образовательных реформ.

Между тем Хюсен критически относился к результатам исследований в области реформирования образования. По его убеждению, многие крупные исследования были направлены на решение макропроблем образования, но они не давали возможность решать проблемы на микроуровне.

Хюсен основательно изучил результаты внедрения проведенных исследований в Швеции, Германии, Франции, Великобритании и США. Это позволило ему в конце 50-х гг. войти в группу ученых Института образования ЮНЕСКО в Гамбурге. Одним из важных решений этой группы стала необходимость обращения к практическим методам при исследовании национальных систем образования. Ранее результаты образования измерялись лишь количеством учащихся, окончивших разные ступени школьной системы. Между тем большое значение имеет набор школьных предметов, которые должны изучать школьники на каждой ступени обучения.

В этих целях данной группой ученых были изучены системы школьного образования в разных странах мира, рассмотрены такие критерии, как возраст поступления в школу, структурные особенности той или иной системы школьного образования, содержание учебных программ и методов обучения, повышение квалификации учителей и др. На повестке дня ученых Института образования Юнеско стоял вопрос: какова возможность проведения сравнительных международных исследований, направленных на совершенствование каждой конкретной системы национального образования.

В 1971 г. шведский парламент принял решение о создании кафедры международного образования в Стокгольмском университете, которую возглавил Т. Хюсен. Именно Хюсену принадлежит английский термин *recurrent education* («возобновляемое образование»), под которым подразумевается образование взрослого населения, продолжающееся образование взрослых людей. Т. Хюсен обладал способностями видеть перспективы развития образования и предсказывать направления его развития в обозримом будущем. Одним из фундаментальных исследований Хюсена стал «План Европы – 2000», который был разработан Европейским фондом содействия развитию культуры, получивший в дальнейшем название «футурологическое исследование».

В 1967 г. Торстену Хюсену предлагают должность попечителя Международного совета по развитию образования, а в 1971–1980 годах он занимает должность председателя Руководящего совета Международного института планирования образования ЮНЕСКО в Париже. Работа на этом поприще была особенно значимой для Хюсена, благодаря своим заслугам он получил международное признание как крупного ученого-теоретика. Особенно велик вклад Хюсена в подготовку международных исследователей систем образования. Именно он стал организатором в Европе нескольких семинаров, посвященных вопросу «Обучение и образовательный процесс». Кроме того, Т. Хюсеном была организована подготовка разработчиков учебных планов в системе школьного образования (подготовлены 123 разработчика из 23 стран).

Таким образом, Торстен Хюсен прошел путь от ученого-теоретика до руководителя крупных международных образовательных проектов, как национальных, так и международных. Его работы посвящены изучению психологических, социологических и исторических аспектов образования. Он является не только ученым-философом, но и выдающимся ученым-исследователем международного масштаба, посвятившим свою научную деятельность развитию национальных систем образования. Подготовленные им специалисты известны сегодня всему миру. Он внес огромный вклад в развитие международного образования.

Среди многочисленных научных трудов Хюсена особенно значимы труды, посвященные проблемам развития школьного образования. Большой интерес у педагогов всего мира вызывает его **идея индивидуализации обучения**. Но прежде всего ему принадлежит идея непрерывного обучения, непрерывного образования, в том числе, непрерывного образования взрослых. Об этом уже упоминалось в данной статье, о его идее рекурентного, возобновляемого образования. Что касается идеи индивидуализации обучения, получившей мировое признание, то в ней Хюсен уделял большое внимание учителю. По его утверждению, роль учителя в современном мире кардинально меняется: учитель призван «научить ученика учиться», сформировать у него потребность учиться всю жизнь. Это качество, необходимое для жизни в обществе, в условиях быстро меняющегося мира. Сегодня срок жизни прочных знаний, передаваемых учителем, становится все короче. Важная задача школы по Хюсену состоит в том, чтобы учить ученика самостоятельно добывать знания. А это означает, что в первую очередь в любом школьном предмете следует изучать основополагающие понятия, принципы, ключевые термины, системы взглядов.

Содержание многих дисциплин, особенно естественно-научного цикла, как утверждал Хюсен, способствует повышению уровня интеллекта учащихся, накоплению ими новых знаний. Это касается не только общеобразовательной школьной подготовки, но и профессионального образования.

Образование в будущем, по утверждению Хюсена, в первую очередь должно быть направлено не на обеспечение специфических профессиональных знаний или навыков, а на вооружение учащихся умениями овладевать необходимыми для работы навыками, приспособливать их к новым условиям жизни и деятельности. Отличительной особенностью современного человека должна стать способность подстраиваться под новые условия и самостоятельно принимать решения, то есть наличие тех качеств, которые требуются от современного специалиста.

Что же требуется сегодня от преподавателя? Задачей учителя является создание таких условий в процессе обучения, которые в максимальной степени содействуют его эффективности. Основополагающая позиция заключается в том, чтобы стимулировать волю ученика к учению. Этот стимул может быть в самом материале, который должен выучить ученик. Но стимулом может выступать и деятельность, позволяющая проявлять активность, творчество, самостоятельность. Не последнюю роль с точки зрения стратегии обучения играют и учебники, которые экономят время учителя. Учитель, по Хюсену, обязан выступать в качестве организатора учебных ситуаций для отдельного ученика. Тем самым сужаются его дидактические функции, поскольку на практике учитель обязан обучать весь класс, а не только каждого отдельного ученика. Деятельность учителя, по Хюсену, становится более индивидуализированной. Он следит за тем, чтобы каждый ученик овладевал знаниями и навыками, наиболее подходящими для него способами, в наиболее благоприятной для этого обстановке.

Одновременно Хюсен уделял большое внимание учебникам, по которым обучаются школьников. В первую очередь, отмечал он, необходимо выделить те типы учебных пособий, которые способствуют конкретизации обучения, позволяют сделать обучение активным и экономичным. Характерная особенность этих учебников состоит в том, что их содержание позволяет учащимся эффективно самостоятельно работать на уроке, а учитель

при этом выступает только в роли консультанта. Кроме того, происходит активное усвоение учебного материала, методическая обработка которого требует усилий, в том числе и педагогической экспертизы. Речь идет о том учебном материале, который подготовлен непосредственно учителем, то есть о разработанных им учебниках для учащихся с различной степенью обучаемости. Подобный учебный материал используется в старших классах (VII-IX) шведской основной школы. Он содержит большое количество текстов, обеспеченных рабочими заданиями. Каждый ученик выполняет исходное контрольное задание определенной степени сложности по выбору в соответствии с уровнем своей индивидуальной подготовки к его выполнению. Поскольку имеется богатый выбор текстов для каждого уровня в отдельности, учащийся может работать с материалом, который ему интересен. В последующем в процессе накопления необходимых знаний, ученик может постепенно подниматься на более высокий уровень.

Помимо такого рода учебников, для овладения навыками самостоятельной работы Хюсен предлагал пользоваться техническими средствами обучения, среди них сегодня называют персональные компьютеры. Эта модель обучения впервые была внедрена в учебный процесс профессором Гарвардского университета Б.Ф. Скиннером. Благодаря его публикациям, появились обучающие машины, нацеленные на индивидуализацию обучения в школьном образовании и совершившие подлинную революцию в образовании. Вычислительная машина была способна помочь достижению максимальной индивидуализации, так как она располагала следующими преимуществами. В нее можно заложить программу, которая позволяет обучать индивидуально не только каждого ученика класса, но и всю школу или несколько школ. Компьютерная программа хранит решение, к которому пришел ученик в ходе работы над заданиями, или запоминает реакцию решающего, а затем на основе этих данных отбирает последующие задания, наиболее подходящие для ученика в данной ситуации. Учитель в любой момент может получить из машины нужную информацию об отдельном ученике.

Один из известных ученых в области компьютерной грамотности П. Саппис отмечает, что проблема использования таких машин для обучения имеет в первую очередь педагогический, а не технический характер. Речь идет о том, как следует развивать методы индивидуализации и систематизировать учебный материал, который должен быть направлен на конкретного ученика, а не на группу учеников [1]. И в этом Хюсен был вполне солидарен с П. Сапписом. Педагогический сектор, как отмечал Хюсен, не занимает какого-то особого положения, которое исключает необходимость обслуживания лиц, в нем занятых, современной техникой. В экономике технические средства берут на себя утомительную, однообразную работу, которая унижает человека. Это открывает возможность, говорил Хюсен, направить более квалифицированных специалистов на решение собственно «человеческих» задач, поскольку технические средства не заменяют человеческий труд, а наоборот, высвобождают его и позволяют лучше использовать в профессиях, где решаются по-настоящему большие задачи.

В своих исследованиях по индивидуализации обучения Хюсен уделял большое внимание индивидуальным различиям учащихся в процессе обучения. Вот что удалось выявить ему при наблюдении за развитием учащихся:

1. Школьник учится преимущественно для того, чтобы избежать неприятностей, например низких оценок, второгодничества, порицания и наказаний.

2. Одни учащиеся справляются с определенными учебными заданиями, а другие не справляются в основном потому, что первые более способны к усвоению того, что дает школа, чем вторые. Некоторые учащиеся просто не могут проявить способности при изучении истории, алгебры, иностранного языка или элементарной физики.

3. Способности проявляются в первую очередь в умении выполнить все более усложняющиеся задания того типа, с которыми учащиеся сталкиваются в школе и (или) в учебниках. Чем более сложные задания ученик может выполнить, тем выше его способности.

Кроме того, Хюсен предлагает ряд рекомендаций, которые будут повышать мотивацию ученика, стимулировать процесс усвоения им знаний и способствовать его продвижению из класса в класс в условиях индивидуализации его обучения.

Во-первых, считает он, должны быть отметки (оценки) (так же, как и второгодничество), иначе интерес к изучению какого-либо предмета исчезает у значительной части школьников. Не следует рассчитывать на то, что эти школьники будут стараться усвоить учебный материал только потому, что предмет и учебное задание сами по себе вызывают у них интерес. Единственная возможность заставить таких учеников овладеть учебным материалом – внушить им, что последствий в дальнейшем избежать не удастся.

Во-вторых, совершенно естественно, что определенная часть учеников, на определенной ступени обучения и по определенной дисциплине не успевает, в то время как другая часть учеников в этих же условиях занимается успешно. Следует иметь абсолютную шкалу оценок с фиксированными положительными границами. Это положение часто воспринимается как метафизическая субстанция. В каждом случае соотношение успевающих и неуспевающих учеников в определенном типе школы остается постоянным.

К примеру, во Франции уже традиционно менее половины учащихся, допускаемых к заключительному экзамену – бакалавриату, проваливаются, хотя существует жесткий отбор при приеме в лицей; по-прежнему имеет место второгодничество и отсев на протяжении всех лет учебы в лицее. Проведенные исследования показали, что это соотношение остается постоянным независимо от того, какой из двух экзаменаторов принимал экзамены: оба проваливали практически всех сдававших экзамен. Между тем существующая система экзаменов остается незыблевой. Более того, она рассматривается как полезная, стимулирующая учеников к сдаче экзаменов.

Подобное положение, писал Хюсен, наблюдается и в Швеции. В одном из исследований специальная комиссия изучала продвижение учащихся реальных школ из класса в класс. Было обнаружено, что в школе лишь двое из трех поступивших в первый класс реальной школы сдают выпускные экзамены или поступают в гимназию, лишь один из двух принятых достигает второгодничества. Эти данные отражают положение, сложившееся еще в довоенный период, когда в реальную школу и в соответствующие учебные заведения поступала одна шестая часть годового контингента учащихся. Было также обнаружено, что, несмотря на абсолютный рост числа принимаемых в неполную среднюю школу (реальную и женскую школу), процент второгодничества и отсева остался прежним.

Что касается одаренности отдельных учеников, то ее следует рассматривать как способность справиться со всеми все более усложняющимися заданиями, которые может выполнить лишь небольшая группа учащихся. И если учитель излагает новый материал, он не должен думать о том, что его объяснение поймет только небольшая группа учащихся. К примеру, все педагоги, имеющие представление о том, как разрабатываются так называемые интеллектуальные тесты, знают, что повышение уровня сложности каждого типа заданий осуществляется на основе введения определенных терминов или усложнения хода рассуждения. Как классно-урочная система обучения традиционного типа, так и стандартизованные тесты дают нормально распределенную по уровням успеваемость, когда большинство учащихся группируются вокруг среднего уровня; доля учащихся по мере приближения к уровню самого низкого усвоения знаний уменьшается. Издавна известно, что школьная успеваемость должна быть соответствующим образом распределена по уровням. В этой связи, данные утверждения вызывают сомнения.

В своих дальнейших исследованиях по индивидуализации обучения Хюсен обращается к поиску новых методик обучения. У него возникает ряд вопросов, на которые он не находил ответов. К примеру, почему учебный материал, с которым работает ученик, и задание, которое он должен выучить, не могут сами по себе создать мотивацию? Почему обучение в школе должно направляться в первую очередь внешней (*extrinsik*) мотивацией, в то время как все остальное в жизни преимущественно базируется на внутренней (*intrinsik*) мотивации.

Разумеется, не следует полагать, что все, чему учит школа, даже то, что подается в самой изысканной «упаковке», может быть воспринято лишь за счет изначального интереса. Определенные внешние приемы воздействия, например, похвала или осуждение, должны иметь место. Но как уже указывалось выше, некоторые ученики не могут справиться с определенными заданиями даже при наличии у них внутренней мотивации. Само собой разумеется, что эта часть учащихся будет воспринимать внешние приемы побуждения к действию в форме отметок как постоянные штрафы. Цель же состоит в создании таких ситуаций, при которых ученик будет с радостью выполнять задания и этот процесс будет вызывать у него чувство глубокого удовлетворения.

Примечательно, что Хюсен обращается к вопросам когнитивного обучения Джерома Брунера – американского ученого-психолога, экспериментатора из Гарварда. Учебный материал по Брунеру должен подаваться с учетом индивидуальных способностей ученика и таким образом он может быть наилучшим образом усвоен. Во введении к своей книге «О знании», Д. Брунер выдвинул оригинальную гипотезу о том, что нет такого учебного материала, с которым ученик независимо от возраста не мог бы справиться на достаточном интеллектуальном уровне. Педагогическая проблема заключается не в том, сможет ли ученик овладеть определенным материалом, а в том, как должен осуществляться данный процесс. Тем самым, как отмечал Хюсен, Брунер замахнулся на святое святых методики, а именно на незыблемое утверждение: учебный материал должен группироваться в зависимости от возраста, поскольку определенный учебный материал не может быть усвоен учеником, пока он не достигнет определенного возраста. Речь идет о курсе «новой математики», изучение которой базировалось на брунеровском подходе к проблеме. Издавна

считалось, что теория чисел – это что-то крайне сложное и ее могут изучать только учащиеся, избравшие реальное отделение гимназии. По новому учебному курсу, подготовленному (для шведской школы) Берманом и его сотрудниками, теорию чисел начинали преподавать с первых классов.

Все это свидетельствует о том, что к разработке учебных программ школы применены новые подходы. Если ранее ученик мог изучать предмет только так, как изложили его авторы учебников, то теперь ему предоставляется возможность изучать его в соответствии со своими индивидуальными способностями (например, теория чисел включается в курс математики с самого начала).

И еще одна особенность идеи Хюсена: он отмечал, что изучение предмета как учебной дисциплины означает также стремление дать ученикам максимальную возможность учиться, «руководствуясь пониманием» в противовес «зубрежке». Проникновение в ту или иную область человеческих знаний через понимание и с помощью методики, которая определенным образом отражает, как с самого начала поступали открыватели нового, должно, по Хюсену, в большей степени стимулировать к изучению предмета по сравнению с методикой, основанной на том, что с содержанием предмета ученики уже ознакомлены, истины уже известны и задача ученика состоит в том, чтобы закрепить усвоенный учебный материал, который был преподнесен ему учителем.

Список литературы:

1. Соколов, Е. М. Педагогические концепции Торстена Хюсена / Е. М. Соколов // Советская педагогика. – 1970. – № 7. – С. 126–135.
 2. Хюсен, Т. Образование в 2000 году / Т. Хюсен. – М., 1971.
 3. Соколов, Е. М. Школа общества гонки за успехом / Е. М. Соколов. – М., 1983.
 4. Торстен Хюсен // Перспективы: вопросы образования. Т. 3–4. – ЮНЕСКО, 1994. – С. 257–266.
-

Spisok literatury:

1. Sokolov, E. M. Pedagogicheskie kontseptsii Torstena Khiusena / E. M. Sokolov // Sovetskaia pedagogika. – 1970. – № 7. – S. 126–135.
 2. Khiusen, T. Obrazovanie v 2000 godu / T. Khiusen. – M., 1971.
 3. Sokolov, E. M. Shkola obshchestva gonki za uspekhom / E. M. Sokolov. – M., 1983.
 4. Torsten Khiusen // Perspektivy: voprosy obrazovaniia. T. 3–4. – IuNESKO, 1994. – S. 257–266.
-

Интернет-журнал

«Проблемы современного образования»

2014, № 5

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ АВТОРСКИХ ТЕКСТОВ В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

LEGAL PROBLEMS ASSOCIATED WITH USING ORIGINAL TEXTS IN PEDAGOGICAL LITERATURE

Данилина Е.А.

Юрист консультант НПБ им. К.Д. Ушинского,
патентный поверенный РФ, кандидат
юридических наук
E-mail: danilina55@mail.ru

Аннотация. В статье изложено современное состояние науки об авторском праве в отношении свободного воспроизведения авторских произведений в учебных целях. Дан обзор изменений по этой теме, вносимых законом от 12.03.2014 № 35-ФЗ, проведено краткое сравнение с опытом некоторых зарубежных стран.

Ключевые слова: право, авторское право, воспроизведение авторского текста в учебных целях..

Danilina E.A.

Patent attorney of the Russian Federation,
legal adviser of The Ushinsky State Scientific
Pedagogical Library, Candidate of science (Law).
E-mail: danilina55@mail.ru

Annotation. The article examines the changes in the Russian Civil Code regarding the possibility of free reproduction of authors' texts in the field of educational literature. A comparison of the domestic and foreign legislation is made. Particularly, the author analyzes the new introductions into the Civil Code that allow contemporary authors' works to be read aloud within different educational organizations.

Keywords: law, civil rights, author's rights, pedagogics, reproduction of original texts for educational purposes.

Общечеловеческая направленность учебной литературы не вызывает сомнений. При этом законодательство об авторском праве, дающее правообладателю произведения почти неограниченные возможности его защиты от копирования, должно соответствовать гуманитарным нормам, принятым в современном обществе и принципам свободы доступа к информации. Гуманитарный характер сферы образования подразумевает возможность доведения до ученика всех аспектов человеческой культуры. Поэтому исторически до начала XX века свободное воспроизведение фрагментов авторских текстов, а тем более коротких отрывков из них в учебниках, букварях и книгах для чтения считалось само собой разумеющимся.

В статье А.М. Цапенко «Детское чтение в дореволюционной России. Опыт современного исследования» [3, URL] рассмотрены некоторые дореволюционные иллюстрированные книги, обзор которых проведен в альбоме М.В. Сеславинского «Гирлянда из книг и картинок: Детское чтение в дореволюционной России» [1]. По мнению А.М. Цапенко, «не будет большим преувеличением сказать, что книги и учебники для младших школьников – буквари и книги для чтения зачастую представляют колоссальную ценность для исследователей как книжной культуры и истории детского чтения, так и историков, исследующих соответствующий исторический период» [3, с. 148]. К этому можно добавить, что учебная литература представляет интерес и для юристов – с юридической точки зрения.

Рассмотрим возможности воспроизведения авторских текстов в учебной литературе, а также вопросы свободного использования объектов авторского права в учебных целях после недавних изменений части 4 Гражданского кодекса РФ (далее – ГК РФ).

Федеральный закон от 12.03.2014 № 35-ФЗ «О внесении изменений в части первую, вторую и четвертую Гражданского кодекса Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» (далее – Закон № 35-ФЗ) внес масштабные новеллы в ГК РФ, в особенности это касается такой важной сферы жизни общества как правовая охрана творческих достижений. Большинство положений Закона № 35, включая затронутые нами правовые интерполяции, вступит в силу с 1 октября 2014 г., но не все: некоторые поправки в ГК РФ вступят в силу с 1 января 2015 г. К ним, в частности, относятся важные правовые положения, уточняющие порядок распоряжения исключительным правом на произведения науки, литературы, искусства и объекты смежных прав.

Правовые положения ГК РФ в редакции Закона № 35-ФЗ будут применяться к правоотношениям, возникшим после даты вступления в силу изменяющего закона. К правоотношениям, возникшим до этой даты, внесенные Законом изменения будут применяться лишь в части прав и обязанностей, которые возникнут после дня вступления в силу установленных им поправок.

Рассмотрим некоторые новые положения части четвертой ГК РФ, имеющие отношение к случаям свободного воспроизведения авторских текстов.

Правовые положения ст. 1266 ГК РФ «Право на неприкосновенность произведения и защита произведения от искажений» дополнены новой нормой – пунктом 3: «В случаях, предусмотренных пунктом 5 статьи 1233 и пунктом 2 статьи 1286.1 настоящего Кодекса, автор может дать согласие на внесение в будущем изменений, сокращений и дополнений в свое произведение, на снабжение его при использовании иллюстрациями и пояснениями, если это вызвано необходимостью (исправление ошибок, уточнение или дополнение фактических сведений и т.п.), при условии, что этим не искажается замысел автора и не нарушается целостность восприятия произведения». Это важное дополнение именно для произведений, используемых в учебных целях, так как в этом случае зачастую используются отрывки из авторских текстов с пояснениями преподавателя или составляются антологии и сборники.

В подп. 1 п. 2 ст. 1270 ГК РФ «Исключительное право на произведение» внесено существенное добавление, которое мы не можем не отметить, так как правовые нормы

данной статьи являются основополагающими в авторском праве: «Не считается воспроизведением краткосрочная запись произведения, которая носит временный или случайный характер и составляет неотъемлемую и существенную часть технологического процесса, имеющего единственной целью правомерное использование произведения либо осуществляющую информационным посредником между третьими лицами передачу произведения в информационно-телекоммуникационной сети, при условии, что такая запись не имеет самостоятельного экономического значения». В данном контексте выражение «запись произведения, которая носит временный или случайный характер» может означать и кратковременную запись в учебных целях, например, на доске для ученической аудитории во время урока.

Важны изменения, вносимые в правовые нормы ст. 1273 ГК РФ «Свободное воспроизведение произведения в личных целях», согласно подп. 4 п. 1 которой допускается без согласия автора или иного правообладателя и без выплаты вознаграждения воспроизведение гражданином при необходимости и исключительно в личных целях правомерно обнародованного произведения, за исключением репродуцирования книг (полностью) и нотных текстов, то есть их факсимильного воспроизведения с помощью любых технических средств, осуществляемого не в целях издания. Данная правовая норма запрещает репродуцировать книги и нотные тексты полностью, что достаточно редко встречается в учебной работе. При этом частичное репродуцирование возможно для личных целей. Важно, что в данной правовой норме раскрыто понятие репродуцирования, чего не было в предыдущей редакции Гражданского кодекса.

Правовые положения ст. 1274 ГК РФ «Свободное использование произведения в информационных, научных, учебных или культурных целях» существенно исправлены, дополнены и логически опосредованно изменены. Для целей образования важна новая редакция подп. 6 п. 1 ст. 1274, согласно которому допускается без согласия автора или иного правообладателя и без выплаты вознаграждения, но с обязательным указанием имени автора и источника заимствования публичное исполнение правомерно обнародованных произведений путем их представления в живом исполнении, осуществляющее без цели извлечения прибыли в образовательных организациях, медицинских организациях, учреждениях социального обслуживания и учреждениях уголовно-исполнительной системы работниками (сотрудниками) данных организаций и учреждений и лицами, соответственно обслуживаемыми данными организациями и учреждениями или содержащимися в данных учреждениях. Данное правовое положение вступает в силу с 1 января 2015 г., после чего будет узаконено, например, чтение вслух ученикам или детсадовцам, правомерность которого до сих пор вызывала вопросы и дискуссии. В связи с данной нормой полезно обратиться к статье А.М. Цапенко «Чтение вслух детям: правовые аспекты» [5], который считает, что «учитывая отсутствие корыстных целей чтеца произведения (он не ставит цель приобретения коммерческой выгоды), отсутствие признаков присвоения авторства, определенны круг лиц, которым произведение читается, а также многовековую культурную практику такого детского чтения, можно сделать однозначный вывод о допустимости такого безвозмездного использования произведения» [5, с. 48]. В данном случае правовая норма была дополнена в соответствии с правоприменительной практикой.

Для образовательных целей важен вступающий в силу с 1 января 2015 г. новый п. 6 ст. 1275 ГК РФ «Свободное использование произведения библиотеками, архивами и образовательными организациями». Согласно ему, образовательные организации при условии отсутствия цели извлечения прибыли вправе без согласия автора и без выплаты вознаграждения, но с обязательным указанием имени автора, произведение которого используется, и источника заимствования создавать копии, в том числе в электронной форме, отдельных статей и малообъемных произведений, правомерно опубликованных в сборниках, газетах и других периодических печатных изданиях, коротких отрывков из иных правомерно опубликованных письменных произведений (с иллюстрациями или без иллюстраций) и предоставлять эти копии обучающимся и педагогическим работникам для проведения экзаменов, аудиторных занятий и самостоятельной подготовки в необходимых для этого количествах. Положения п. 6 ст. 1275 ГК коррелируют с нормой подп. 4 п. 1 ст. 1273 ГК, разрешая воспроизведение отдельных статей и малообъемных произведений. Данное изменение правовой нормы ст. 1275 ГК стало ответом на выступления специалистов. Так, А.М. Цапенко в своем докладе «Нормы об авторском праве и школьный учебник» [4]ставил вопрос о возможности воспроизведения в букварях и книгах для чтения учеников младшего школьного возраста отдельных отрывков из произведений современных авторов. Докладчиком была отмечена тенденция к использованию текстов предыдущих веков из-за отсутствия прямого законодательного разрешения воспроизведения современных. Но несмотря на то, что «устаревшие» тексты – это, как правило, произведения великих русских писателей, они, конечно, никак не могут проиллюстрировать всю современную тематику. А.М. Цапенко утверждает, что «все буквари и книги детского чтения должны пополняться тщательно подобранными художественными произведениями и отрывками из современных по отношению к читательскому контингенту авторских произведений» [4, с. 135].

Рассмотрим, как вопрос свободного воспроизведения авторских произведений решается в законодательстве других стран. Например, в Законе Латвийской Республики «Об авторском праве» присутствует ст. 19 «Использование произведения автора без согласия и вознаграждения автора», согласно подп. 2 п. (1) которой, авторское право не считается нарушенным, если без согласия и вознаграждения автора в установленном Законом порядке произведение используется в образовательных и исследовательских целях. Далее положения ст. 19 раскрыты в ст. 21 «Использование произведения в образовательных и исследовательских целях», которое происходит, согласно подп. 1 ст. 21, с обязательным указанием наименования использованного произведения и имени автора; также разрешается использовать оповещенные или опубликованные произведения либо их фрагменты в соответствующих стандартам образования учебниках, визуальных наглядных пособиях и подобных средствах, которые специально создаются и используются в учреждениях образования непосредственно в учебном процессе в соответствующем цели их деятельности объеме в некоммерческих целях. Таким образом, в латвийском законе об авторском праве прямо указывается на возможность воспроизведения авторских текстов в учебниках.

Обратимся к Закону Соединенного королевства об авторском праве, промышленных образцах и патентах от 15.11.1988 г. [2]. Закон включает раздел «Образование». Согласно

п. 1 ст. 32 «Вещи, сделанные с целью обучения или проведения экзамена», авторское право на литературное, драматическое, музыкальное или художественное произведение не нарушается его копированием при обучении или подготовке к обучению, если копирование: (а) осуществлено лицом, предлагающим или осуществляющим обучение, и (в) не осуществляется путем репродуцирования. В соответствии с п. 1 ст. 33 «Антологии для использования в образовании», включение короткого отрывка из опубликованного литературного или драматического произведения в сборник, который: (а) предназначен для использования в образовательных учреждениях и это указано в его названии, и в любых рекламных объявлениях, выпущенных издателем или от его имени, и (в) состоит в основном из материала, на которое авторское право не распространяется, не нарушает авторское право на произведение, если произведение непосредственно не предназначено для использования в таких учреждениях, и включение сопровождается надлежащим заявлением. Интересно, что согласно п. 2 ст. 33 британского закона, положения п. 1 применяются таким образом, что включение более двух извлечений из произведений авторского права того же автора в сборники, опубликованные тем же самым издателем, в течение любого периода в пять лет не разрешается.

Завершая анализ изменений отечественного авторского права можно сделать вывод о том, что происходящее в настоящее время существенное расширение возможности использования в образовательных целях фрагментов авторских произведений должно послужить улучшению отечественной системы образования.

Список литературы:

1. Сеславинский, М. В. Гирлянда из книг и картинок: Детское чтение в дореволюционной России : [альбом] : в 2 т. / Михаил Сеславинский. – М. : Дет. лит., 2011.
 2. Подшибихин, Л. И. Законодательство зарубежных стран по авторскому праву и смежным правам / Л. И. Подшибихин. – М. : Роспатент, 2002.
 3. Цапенко, А. М. Детское чтение в дореволюционной России. Опыт современного исследования / А. М. Цапенко // Проблемы современного образования [Электронный ресурс] : науч.-информ. журнал. – 2012. – № 4. – С. 148–153. – Режим доступа : <http://www.pmedu.ru>.
 4. Цапенко, А. М. Нормы об авторском праве и школьный учебник // Интеллектуальная собственность: теория и практика : сб. докл. научно-практич. конф. – СПб., 2012. – С. 135–139.
 5. Цапенко, А. М. Чтение вслух детям: правовые аспекты / А. М. Цапенко // Патенты и лицензии. Интеллектуальные права. – 2012. – № 7. – С. 47–49.
-

Spisok literatury:

1. Seslavinskij, M. V. Girljanda iz knig i kartinok: Detskoe chtenie v dorevoljucionnoj Rossii : [al'bom] : v 2 t. / Mihail Seslavinskij. – M. : Det. lit., 2011.
2. Podshibihin, L. I. Zakonodatel'stvo zarubezhnyh stran po avtorskomu pravu i smezhnym pravam / L. I. Podshibihin. – M. : Rospatent, 2002.

3. Capenko, A. M. Detskoe chtenie v dorevolucionnoj Rossii. Opyt sovremennoj issledovaniya / A. M. Capenko // Problemy sovremennoj obrazovaniya [Jelektronnyj resurs] : nauch.-inform. zhurnal. – 2012. – № 4. – S. 148–153. – Rezhim dostupa : <http://www.pmedu.ru>.
4. Capenko, A. M. Normy ob avtorskom prave i shkol'nyj uchebnik // Intellektual'naja sobstvennost': teoriya i praktika : sb. dokl. nauchno-praktich. konf. – SPb., 2012. – S. 135–139.
5. Capenko, A. M. Chtenie vsluh detjam: pravovye aspekty / A. M. Capenko // Patenty i licenzi. Intellektual'nye prava. – 2012. – № 7. – S. 47–49.

▼
Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ECONOMICAL COMPONENT DEVELOPMENT PERSPECTIVES OF «WORLD STUDY» SCHOOL SUBJECT

Корнеева О.С.

Младший научный сотрудник Сектора
начального образования ИСМО РАО
E-mail: korunya@mail.ru

Korneyeva O.S.

Research fellow of the Elementary Education
Sector of the Institute for Content and Methods
of Education of the RAE.
E-mail: korunya@mail.ru

Аннотация. В работе представлены результаты исследования современного состояния и перспектив развития экономической составляющей естественно-научных дисциплин в начальной школе. Проанализирована экономическая составляющая предмета «Окружающий мир» как основного источника естественно-научных и обществоведческих знаний в начальной школе. Определены перспективы формирования экономической составляющей на основе аксиологического подхода: формирование содержания экономического образования в свете современных тенденций становления инновационной экономики, интеграция экономических и экологических знаний, формирование представлений о взаимообусловленности деятельности человека и изменений в природе, усиление аксиологического аспекта экономического

Annotation. The article presents the results of the research of the modern state and perspectives of the development of the economical aspect of natural science subjects in elementary school. The author analyses the economical component of the «World Study» school subject as the main source of natural science and sociological education in elementary schools. The perspectives of forming an economical component based on the axiological approach are defined and include formation of the content of economical education in light of modern trends in innovative economy, integration of economical and ecological knowledge, formation of the notion of interconditionality of human action and changes in nature, strengthening of the axiological aspect of economical education, acquaintance with the Russian cultural and historical experience in management.

образования, ознакомление с российским культурно-историческим опытом хозяйствования.

Ключевые слова: экономическое образование, начальная школа, «Окружающий мир».

Keywords: economical education, elementary school, «World Study».

Влияние гуманитаризации образования на содержание естественнонаучных дисциплин

Содержание интегрированного курса «Окружающий мир» направлено на формирование уважительного отношения к России, родному краю, своей семье, истории, культуре, природе нашей страны, её современной жизни; осознание целостности окружающего мира, усвоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде; освоение доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация информации, полученной из семейных архивов, от окружающих людей, в открытом информационном пространстве); развитие навыков устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире [13, URL].

Тенденции гуманитаризации естественнонаучного образования обозначены в современных исследованиях. Отмечается, что природа в естественных науках начала ХХI в. обнаруживает черты, близкие человеку, а научная картина мира начинает включать в себя природу, человека, культуру как органически взаимосвязанные части единого целого.

Происходящие в образовании интегративные процессы теоретически обоснованы в работах М.Н. Берулавы, Т.Г. Браже, Н.Ф. Виноградовой, К.Ю. Колесиной, Г.С. Калиновой, В.А. Самковой и др. Это позволило раскрыть образовательный процесс в культурообразном измерении. В 2003 г. в Базисный учебный план было введено понятие «образовательная область», что свидетельствовало о влиянии интегративных процессов в школьном образовании на образовательную политику государства. Введение данного понятия открыло потенциальные возможности для сближения предметных областей и построения интегративных курсов. Учебный курс «Окружающий мир» для начальной школы был создан как интегрированный курс, реализующий задачи естественно-научного и обществоведческого образования.

Центральной идеей, на которой базируется интеграция естественно-научной и обществоведческой составляющих в начальной школе, является раскрытие роли человека в природе и обществе, прослеживание становления трудовой деятельности людей, истории развития культуры общества. Основным содержательным источником такой интеграции служит формирование единой целостной картины мира, в которой помимо естественно-научной компоненты (фундаментальных основ физики, космологии, химии, биологии

и др.), присутствует другая составляющая – социальная картина мира (фундаментальные основы истории обществ и цивилизаций, экономики, права, этики, искусства, религии и др.) [12, с. 50]. Познав законы природы, можно многое создать, а также многое уничтожить, в том числе и жизнь на Земле. Поэтому естественнонаучное образование должно обязательно включать экологическую и экономическую составляющие, обеспечивающие подготовку учащихся к выполнению ориентировочной¹ и конструктивной деятельности в окружающем мире.

Процесс интеграции естественно-научного и обществоведческого образования во многом связан с эволюцией современных философских взглядов, в соответствии с которыми в центр научной картины мира выдвигается человек [1, с. 10]. Важнейшие компоненты образа мира – образы человека и общества (социума). Их формирование начинается в начальной школе в рамках содержательной линии «Человек и общество». Целью обществоведческой составляющей курса «Окружающий мир» является создание таких условий, которые обеспечили бы становление и развитие социально грамотной личности школьника, то есть личности, приобщенной к базовым жизненным ценностям и способной свободно ориентироваться в цивилизационном пространстве.

Обществоведческая составляющая курса «Окружающий мир» дает возможность рассмотреть человека в сфере его интеллектуальной, нравственной, общественной и экономической деятельности. Необходимо отметить, что младший школьный возраст способствует активной социализации, так как в этот период существенно расширяется сфера взаимодействия ребенка с окружающим миром. В жизнь младшего школьника входят новые представления, обязанности, отношения, в том числе и экономические.

Задача образования – способствовать экономической социализации учащихся, формировать грамотные экономические представления начиная с начальной школы. По суждению Е.Н. Землянской, «экономическая социализация младших школьников характеризуется ценностным освоением детьми экономической реальности, индивидуальным этическим наполнением социально-экономических норм, правил; социальной направленностью экономически значимых качеств личности; развитием социально-обусловленной мотивации экономической деятельности и индивидуального стиля экономической деятельности» [4, с. 25].

Необходимость усиления экономической составляющей диктуется изменениями в социально-экономической жизни современного общества. Индустриальный способ хозяйствования при всех своих позитивных сторонах (технический прогресс, развитие производства и сферы услуг и др.) показал пределы экономического роста. Активное покорение природы натолкнулось на ограниченность ее ресурсов и негативные экологические последствия их эксплуатации. Для постиндустриальной экономики при сохранении рыночных отношений характерно возрастание роли человека, его всестороннего развития и творческих способностей в обществе и воспроизводстве; формирование общества, основанного на знаниях.,

¹ Ориентировочная деятельность (англ. orienting activity) – деятельность, направленная на обследование окружающих предметов в целях получения информации, необходимой для решения стоящих перед субъектом задач [15, URL].

Тенденциями мирового развития становится динамичное развитие инновационной экономики, переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия; усиление глобализации и международное разделение труда, возрастание роли человеческого капитала, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования. В настоящее время преимущества в системе мирохозяйственных связей обеспечивают не только производственные ресурсы страны и уровень развития производства, но в большей степени уровень развития людских ресурсов, их знания, творчество и мастерство. Конкурентоспособными в перспективе будут те страны, которые смогут обеспечить более высокий уровень образованности, воспитанности, способности к поиску.

Формирование постиндустриальной экономики предполагает создание на основе фундаментальных и прикладных наук инновационных научёмких технологий и их внедрение в производство и другие сферы жизнедеятельности общества. Для реализации этой стратегии необходимо прогнозирование возможного экономического, политического, социального эффекта от использования новых знаний, открытий, изобретений, стратегическая оценка инновационного потенциала научных разработок и государственная поддержка наиболее перспективных из них [8, с. 271]. Так будет функционировать экономика стран, входящих в «золотой миллиард», производящих знания, информацию, научёмкие технологии и т.д. Вторая группа стран на основе переданных им знаний и технологий будет обеспечивать материальное производство духовных и материальных ценностей. Остальным странам останется производить и продавать сырьё, сельскохозяйственную продукцию, довольствуясь минимальным уровнем жизни [7, с. 18].

В трудах отечественных экономистов и общественных деятелей отмечается, что восстановление геополитического статуса России как великой державы возможно при выборе стратегии инновационного развития [13]. Необходимым условием формирования инновационной экономики и социального развития общества является образование. В связи с этим при разработке содержания образования необходимо учитывать происходящие во всём мире и в нашей стране перемены, преемственность исторического развития и самобытность исторической культуры России, соответствие достижениям мировой цивилизации, а также государственные, общественные и личные потребности, поскольку образование является системой социального воспроизводства и развития человеческого потенциала.

Начальное образование – это результат целенаправленного процесса овладения учащимися систематизированными знаниями о природе, человеке, обществе, культуре и производстве средствами познавательной и практической деятельности. Результатом начального образования является интеллектуальное, социальное, физическое и духовное развитие личности, на котором базируются дальнейшие процессы обучения, социализации и трудовой деятельности современных школьников.

Именно в начальной школе важно заложить нравственные основы последующей экономической деятельности. Важные условия работы по экономическому образованию младших школьников – *преемственность и перспективность*. В процессе освоения экономических представлений у младших школьников закладываются предпосылки для развития экономического мышления, необходимого для ориентации в современных рыночных

отношениях, создаются условия для приобретения элементарных экономических представлений, на базе которых в основной и старшей школе формируются базовые экономические понятия и знания.

На этапе основного общего образования обязательное изучение экономики предусмотрено в рамках учебного предмета «Обществознание». Экономические знания включены в минимум содержания образовательных областей и учебных дисциплин «История», «География», «Технология». В старшей школе на базовом уровне (обязательном для всех учащихся) экономические знания также могут быть включены в содержание интегрированного курса «Обществознание» как отдельный раздел (модуль) «Экономика», а также в минимум содержания образовательных областей и учебных предметов «История», «География», «Технология». В качестве профильного предмета «Экономика» изучается в рамках социально-экономического, социально-гуманитарного, технологического и других профилей.

Исследование, проведённое М.Ю. Романовой, показало, что включение экономических сведений в минимум содержания по обществознанию, истории, географии, технологии и экономике, свидетельствует о важности экономического образования для подрастающего поколения. Происходящие в нашей стране и во всём мире **социально-экономические перемены обуславливают смену парадигмы отечественного экономического образования**. Необходимо формировать его содержание с акцентом на усиление духовно-нравственного компонента исходя из российского опыта хозяйственной деятельности и на основе практико-ориентированной парадигмы [10, с. 49].

Экономическая составляющая курса «Окружающий мир», позволяя решать основные задачи предмета, способствует формированию у учащихся элементарных экономических представлений о происхождении и роли денег, о ведении домашнего хозяйства, о роли труда в жизни общества и каждого человека; стремления к бережливости, аккуратности, ответственности за порученное дело, бережного отношения к личному, семейному и школьному имуществу. Необходимость разработки нового содержания экономической составляющей обуславливается изменениями в социально-экономической жизни современного общества, тенденциями к усилению гуманитарной составляющей естественно-научных дисциплин, обозначившими проблемы ответственности человека за все процессы, происходящие в современном мире.

Экономическая составляющая курса «Окружающий мир»

Проанализируем экономическую составляющую содержания учебного курса «Окружающий мир», представленную в учебной программе Н.Ф. Виноградовой [2]. В соответствии с требованиями ФГОС приоритетной целью школьного образования становится развитие личности учащегося на основе способов деятельности. В связи с постоянно изменяющимися социально-экономическими условиями в мире, в котором предстоит жить и трудиться сегодняшним ученикам, изменились и приоритеты образования. Изучение предмета «Окружающий мир» позволяет достичь личностных, предметных и метапредметных

результатов обучения, то есть реализовать социальные и образовательные цели естественно-научного и обществоведческого образования младших школьников. Основная цель обучения по предмету «Окружающий мир» в начальной школе – представить в обобщённом виде культурный опыт человечества, систему его отношений с природой и обществом и на этой основе сформировать у младшего школьника понимание общечеловеческих ценностей и конкретный социальный опыт, умение применять правила взаимодействия во всех сферах окружающего мира.

Начальное экономическое образование выступает одним из факторов, оказывающих влияние на становление личности ребенка в его отношениях к материальным и духовным ценностям. Экономическая составляющая предмета «Окружающий мир» является основным источником экономических знаний учащихся начальной школы. Задачи данного предмета – формирование у школьников знаний об экономике как особой сфере жизни современного общества, элементарных навыков грамотного потребительского поведения в реальных жизненных ситуациях, воспитание бережного отношения к природе, личному, семейному и школьному имуществу, уважения к труду и результатам труда.

В программе представлено несколько ведущих содержательных линий, отражающих различные сферы взаимодействия человека с окружающим миром. Каждая содержательная линия включает и экономический компонент.

В рамках содержательной линии **«Человек как биологическое существо»** учащиеся смогут познакомиться с понятием «потребности», получить представление об их разнообразии. Тема «Что такое здоровье» (2 класс) позволит познакомить учащихся с биологическими потребностями человека и поможет им ответить на вопрос, какие потребности человека требуют постоянного удовлетворения для сохранения здоровья. При изучении темы «Мы – школьники» (1 класс) учащиеся постигают смысл потребности в образовании и самоопределении. Тема «Земля – наш общий дом» (3 класс) наполнена экологическим содержанием – в этом контексте важно установить взаимосвязь человека и всего окружающего его мира, процессов, происходящих в природе, и ответственности человека за происходящее, за сохранение чистоты природы для будущих поколений.

В содержательной линии **«Я и другие люди»** экономическая составляющая представлена наиболее полно, поскольку она посвящена взаимодействию людей между собой, отношению людей к вещам как продуктам труда и к труду как важнейшей жизненной ценности. В процессе изучения материала этой линии учащиеся знакомятся с такими важнейшими экономическими понятиями, как *труд, семья, хозяйство, собственность*. Сюда относятся темы: «Ты – первоклассник», «Мы и вещи» (1 класс); «Кто живёт рядом с тобой» (2 класс); «Каким был человек в разные времена (исторические эпохи)» (3 класс); «Человек среди людей» (4 класс).

В 1 классе при изучении темы «Труд людей» рассматриваются следующие вопросы, касающиеся труда людей из ближайшего окружения учащихся: ты и вещи, которые тебя окружают; труд людей, которые делают для нас вещи; профессии; бережное отношение к вещам, уход за ними. Дети ищут ответы на вопросы: «Откуда берутся вещи?», «Кто делает для нас одежду, обувь, книги и другие вещи?», «Как создается вещь?». Затем делаются выводы о том, что каждая вещь – это результат труда многих людей, которые выполняют

свое дело. Учащиеся узнают, что хороший хозяин – это экономный хозяин, который ценит свой и чужой труд, уважает порядок. Чтобы вещи долго служили нам, необходимо бережно относиться к ним и правильно за ними ухаживать.

Тема «Семья» (1 класс) позволяет раскрыть экономическую сущность семьи. В каждой семье есть свое хозяйство, от правильного ведения которого зависит самочувствие и благополучие каждого члена семьи. На уроках учащиеся обсуждают, как распределяются обязанности в семье, какой посильный вклад может внести каждый, чтобы хозяйство семьи хорошо и эффективно функционировало. Наряду с трудом каждой семье необходим и отдых, ведь совместный отдых и труд укрепляют семью и делают ее дружной. А в дружных семьях и хозяйство крепче.

Во втором классе продолжается изучение семейных взаимоотношений и домашнего хозяйства в теме «Кто живёт рядом с тобой». При её изучении уместно возвратиться к понятию потребностей и желаний с точки зрения приоритетов для семьи. Потребности людей безграничны, поэтому не все желания могут быть удовлетворены в семье. Большую ценность приобретают желания, направленные на других людей. Учащиеся отвечают на вопрос, как можно помочь своим близким в исполнении их желаний (сделать подарок к празднику своими руками, отказаться от своего желания в пользу желания близкого, если оно важнее). Изучение темы помогает учащимся осознать потребности своих близких, оценить свои желания и возможности их реализации.

При определении места ребёнка в семейных взаимоотношениях также необходимо коснуться темы собственности с точки зрения «моё – чужое». Собственность – это сложное экономическое понятие, но младший школьник уже может понять, что личной собственностью ученика могут быть не только вещи, но и произведения самого человека: стихи, музыка, научные работы – исследования, проекты. Такие знания способны повысить мотивацию к учению, самооценку и желание достигнуть большего в жизни.

Важным с экономической точки зрения является вопрос распределения обязанностей в семье. Здесь можно рассмотреть вклад каждого члена семьи в домашнее хозяйство. Особое внимание нужно уделить вопросам экономии и бережливости. Ведь это не только экономическая, но и экологическая проблема. Учащиеся узнают способы экономии: сокращение расходов воды, электричества, тепла, использование приборов и устройств, помогающих экономить ресурсы, изобретение новых источников получения электричества, воды, тепла.

В процессе изучения темы «Как сегодня трудятся россияне. Зачем человек трудится» (3 класс) школьники узнают, что труд – это полезная деятельность людей. Хорошая работа, интересная профессия – блага, которыми следует дорожить. Учение – это тоже труд, источник знаний и залог будущего мастерства, а безделье, праздность, леность – предмет осуждения. Учащиеся приобретают умение обосновывать важность и необходимость труда в жизни людей, объяснять смысл пословиц и поговорок о труде, проявлять бережное отношение к вещам, предметам труда людей. Они также постигают, что в процессе труда человек производит *ценности* – материальные или идеальные – предметы, обладающие значимостью для человека и общества с позиций удовлетворения их потребностей, интересов и идеалов, что система ценностей общества в целом составляет его культуру.

Содержательная линия «Человек и мир природы» рассматривает вопросы: «Что такое природа?», «Может ли человек жить без природы?», «Почему люди должны беречь природу?». Тема «Природа и человек» (2 класс) знакомит учащихся с понятием *ресурсов*, которые дает человеку природа для производства материальных благ. Природа выступает как источник пищи, здоровья, различных полезных для людей предметов. В связи с этим необходимо затронуть тему ограниченности природных ресурсов, их иссякаемости.

С каждым годом возрастает роль человека в сохранении природных богатств. Хороший хозяин на земле не может допустить бесконтрольного уничтожения природы, он должен искать пути восстановления природных ресурсов и организовывать охранные мероприятия. Взаимосвязь экономики и экологии можно продемонстрировать при рассмотрении вопросов, связанных с проблемой возрастания человеческих потребностей. Если всё общество встанет на путь безудержного потребления, ресурсы Земли будут достаточно быстро исчерпаны. Доказано, что если средний уровень потребления всего мира будет таким, как сейчас в США, то природных ресурсов хватит на 40–50 лет. Земля не способна поддерживать такой цивилизационный проект.

Обществоведческий компонент предмета «Окружающий мир» находит свое отражение в содержательной линии «Человек и общество», которая содержит ответы на вопросы, чем богата и знаменита родная страна, почему гражданин любит свою Родину, что значит любить Родину, что такое семья как ячейка общества. В процессе изучения учащиеся получают экономические представления о профессиях, мастерстве, ремёслах, о материальных и духовных ценностях культуры родного края, составляющих богатство нашей страны. Данная содержательная линия включает темы: «Родной край», «Наша страна – Россия» (1 класс); «Россия – твоя Родина» (2 класс); «Как трудились люди в старину» (3 класс); «Человек среди людей» (4 класс).

При изучении темы «Родной край» (1 класс) учащиеся получают знания о труде людей родного города (села), профессиях людей, населяющих их город или село, о машинах и технике. На уроках и экскурсиях учащиеся знакомятся с трудом работников магазина, почты, ателье, библиотеки, музея, актуализируя и углубляя свои знания. Можно обсудить с учащимися тему профессий. Каждая профессия необходима в жизни и имеет свою ценность. Данная тема содержит ответы на вопросы, какие бывают профессии по предмету труда (связанные с работой с людьми, с техникой, с созданием произведений искусства и культуры, с природой); как люди выбирают профессию; как люди получают профессию. В процессе освоения темы учащиеся учатся уважать труд людей разных профессий, классифицировать профессии по предмету труда, рассказывать о профессиях. При изучении этой темы можно организовать встречу с человеком интересной профессии, рисование на тему профессий. Темы проектов могут быть следующими: «Профессии в моей семье», «Как получить профессию и как стать мастером своего дела».

Тема «Человек – творец культурных ценностей» (4 класс) посвящена ознакомлению младших школьников с культурным наследием нашей страны. С точки зрения экономической составляющей при изучении этой темы нельзя обойти вопросы, касающиеся богатства

и культуры. Что такое богатство? Как создается богатство? Учащиеся узнают, что источники богатства государства – это природные ресурсы (земли, полезные ископаемые, реки, леса).

Источники богатства человека – результаты трудовой деятельности, знания, умения, предпринимчивость. Открытия и изобретения, создание новых технологий тоже способствуют улучшению качества и уровня жизни. Учащиеся оценивают важность знаний в создании богатства. В теме раскрываются вопросы, как соотносятся богатство и культура, богатство и милосердие? Меценаты – люди, помогающие деньгами науке и искусству. В процессе изучения темы младшие школьники учатся определять источники формирования богатства, сравнивать возможные пути распоряжения богатством, различать материальные и нематериальные ценности, обосновывать важность меценатства и милосердия.

Отдельная содержательная линия «История родной страны» посвящена тому, как рождалось и развивалось наше государство, какие важнейшие события произошли в его истории, как развивались экономика, техника, культура и искусство в нашей стране. Данная содержательная линия освещает темы: «Наша Родина: от Руси до России», «Как люди жили в старину», «Как трудились в старину» (3 класс); «Человек – творец культурных ценностей» (4 класс).

Экономическая составляющая темы «Как трудились люди в старину» (3 класс) позволяет учащимся прикоснуться к событиям старины: «побывать» в крестьянской избе и гостинице, городской дворянской усадьбе, познакомиться с бытом бедных и богатых людей – представителей различных сословий, чтобы иметь представление об особенностях ведения разных типов хозяйств. В этой теме можно познакомить учащихся и с памятником средневековой русской литературы «Домострой», который в современной трактовке совершенно незаслуженно позиционируется как памятник «домашней тирании». Само название «Домострой» означает «домуустройство». Не случайно в тексте памятника часто встречаются выражения «как дом свой строити», «дома и себя устроивати во всем», «во всяком устрое держати», «как двор строити», «в доброй дом устроенный, как в рай войти». Домострой (калька с греческого слова «экономия» – домашнее хозяйство) – это не просто хозяйствственно-экономическая деятельность. Основной мотив – нравственные характеристики в отношениях между людьми, которые составляют население «дома». Христианская мораль в нём в точных определениях накладывается на бытовые подробности жизни [6, с. 306].

Тема «Как трудились в старину» (4 класс) обогащает знания учащихся о становлении земледелия, о культурных растениях, удовлетворяющих потребности человека (в пище, в одежде и т.п.). Необходимо сделать акцент на том, что хлеб – главное богатство России, познакомить учащихся с процессом выращивания и производства хлеба. В этой теме учащиеся получают знания о ремёслах, исторических и экономических причинах возникновения и развития ремёсел на Руси, в России (кузничное, ювелирное, гончарное, оружейное ремесло (дело) и др.). Секрет понятия «мастерство» можно раскрыть на примере знаменитого мастера литейного дела Андрея Чохова. Изучая эту тему, учащиеся получают ответы на многие экономические вопросы. Почему появились фабрики и заводы, и как они работали? Как развитие промышленности связано с возрастающими потребностями общества? Почему на фабриках было выгодно использовать наёмный рабочий труд?

Кто такие капиталисты? Почему в традициях дореволюционного предпринимательства было престижно быть меценатами?

Важные экономические понятия «торговля», «деньги» также можно рассмотреть в процессе становления и развития. Деньги появились в результате упрощения бартерного обмена между частными производителями для расширения и универсализации различных бартерных сделок. Понятие «деньги» необходимо связать со словом «труд». Деньги – это продукт труда. Правильное отношение ребёнка к деньгам формирует личность, учит самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. Обычно деньги соотносят с материальными ценностями, поскольку материальные блага проще всего получить за деньги. Уместно рассказать детям об истории возникновения российских денег, значениях и происхождение названий «гривна», «рубль», «копейка», «полушка», «алтын». Вопросы развития техники в России с точки зрения экономического и технического прогресса можно рассмотреть на примере авиации, автостроения, освоения космоса в XX веке.

В содержание курса «Окружающий мир» включены и экскурсии, которые могут значительно обогатить опыт учащихся и расширить их знания о действительности. Задачи экономической составляющей могут быть реализованы в процессе проведения и обсуждения экскурсий в хозяйство по выращиванию растений, на различные предприятия и производства, знакомящие учащихся с различными видами труда и процессами производства.

Формирование содержания экономической составляющей курса «Окружающий мир» в начальной школе необходимо соотносить с требованиями к отбору понятий, сформулированных в программе:

- использование знаний, накопленных ребёнком на эмпирическом уровне, в том числе в дошкольном детстве;
- постепенный и последовательный перевод ученика с этапа общей ориентировки в терминах (понятиях) на этап осознания их существенных характеристик;
- преемственность и перспективность в предъявлении терминологии и понятийного аппарата, то есть реализация пропедевтического принципа этапа начального образования, формирование готовности к дальнейшему усвоению научных понятий [3, с. 109].

Перспективы формирования содержания экономической составляющей на основе аксиологического подхода

Аксиологический подход предполагает формирование содержания образования на основе ценностных ориентаций. Категория ценности применима к миру человека и обществу. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может. Ценности не возникают сами по себе, их создает человек. С исторической точки зрения любые события так или иначе значимы, любое явление выполняет ту или иную роль. Однако к ценностям

относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом. Ценности должны составить ведущий компонент содержания образования. Они служат для обучающихся ориентиром в выборе целей деятельности, определении смысла жизни, норм и правил поведения. Формирование ценностных ориентаций личности как механизм превращения общественных ценностей в мотивы поведения, в органический элемент деятельности личности – комплексный процесс, на котором необходимо акцентировать внимание в школе.

По суждению Н.Ф. Виноградовой, «содержание изучения окружающего мира должно внести легитимность в достижение главного результата обучения в начальной школе – формирование готовности школьника данного возраста к взаимодействию со средой обитания, которое не принесет вреда ни ребенку, ни среде» [3, с. 103]. Младший школьный возраст является периодом интенсивного формирования системы ценностей, оказывающей влияние на становление характера и личности в целом. Это связано с возникновением предпосылок, необходимых для формирования ценностных ориентаций: появлением понятийного мышления и накоплением социального опыта учащихся. Именно в начальной школе необходимо формировать у учащихся чувство ответственности за все, что происходит в окружающем мире.

Как подчеркивает Н.Ф. Виноградова, «одним из главных принципов конструирования содержания учебного предмета является соответствие во всех его элементах и на всех уровнях потребностям общества; единство содержательной и процессуальной сторон обучения» [3, с. 92]. Важнейшей задачей естественно-научного и обществоведческого образования выступает ознакомление учащихся с современными проблемами общества, среди которых особое место занимает нарастание экологического и экономического кризисов, имеющих серьезные негативные последствия как на локальном, так и на глобальном уровнях.

В современных условиях в гораздо большей степени, чем раньше, проявляется зависимость общества от состояния природной среды. Перед человечеством встает задача рационального управления природными ресурсами. Исходя из кардинальных изменений в экономическом развитии общества и эколого-экономических преобразований в мире возникает необходимость в формировании эколого-экономических ценностных ориентаций школьников. Проблема сохранения и воспроизведения природных ресурсов тесно связана с проблемой все возрастающего потребления.

Осваивая экономическую реальность, ребенок приобретает не нейтральные знания и навыки, а этически направленные представления. В современном обществе получает распространение «потребительско-престижная ориентация потребности в достижении, лишенная трудового и творческого компонентов» (А.В. Мудрик), «неоднозначная по отношению к мотиву богатства и накопления» (А.В. Бояринцева), когда «денежные ценности узурпировали роль подлинных ценностей, а рынки стали господствовать в таких сферах общественной жизни, где им не должно быть места» (Дж. Сорос).

Предмет «Окружающий мир» является культурологическим. Он способствует формированию общей культуры и эрудиции младшего школьника. В связи с этим будет

полезно обратиться к российскому историческому опыту хозяйствования. Для русской философской традиции понимания человека характерен акцент на его духовности. Внутренний мир человека представлен его совестью, ответственностью, ощущением долга, пониманием и деланием добра – всем тем, что составляет содержание человеческой нравственности. Для русских людей накопление богатства не являлось самой главной целью в жизни. Первостепенным было духовное и нравственное совершенствование. В России не было достаточно развитых товарно-денежных отношений, укоренённого института частной собственности [5, с. 22].

Культура в России сложилась преимущественно под влиянием православия, с его толерантным отношением к другим религиям и конфессиям, распространённым на территории страны. В результате сформировался уникальный многонациональный культурный сплав, в котором преобладают понятия патриотизма, добра, справедливости, колlettivизма, терпимости, великодушия, смирения и прощения.

Основополагающими принципами функционирования русской экономической модели являлись следующие положения:

- понимание хозяйства как *духовно-нравственного явления*;
- ориентация хозяйства в целом и отдельных хозяйственных единиц, в частности на замкнутость и *самодостаточность*;
- *направленность на ограничение своих потребностей*, противоположная потребительской экспансии (постоянное наращивание производства и потребления товаров и услуг);
- нацеленность экономических процессов не на максимизацию капитала и прибыли, а на обеспечение *трудовой самодостаточности* хозяйства страны;
- самобытные особенности труда и производства – *трудовая и производственная демократия*;
- мотивация эффективного труда не только материальными, но и в значительной степени *моральными стимулами*;
- определение эффективности труда не только количеством произведённых товаров и объёмом оказанных услуг, денежной прибылью, но и их *полезностью людям* [9, с. 9].

Как подчеркивала Н.Ф. Виноградова, «содержание образования должно обеспечивать «превращение» общественно значимых идей в личностное образование, то есть «персонифицировать» знания, которые в процессе усвоения становятся достоянием каждого ученика как субъекта учения. Выбор этих идей определяет аксиологическую сущность учебного курса «Окружающий мир» и становится ведущим теоретическим положением при отборе содержания данного предмета» [3, с. 116]. В связи с существующими проблемами необходимо усилить аксиологический компонент экономической составляющей. Важно не только обозначить перед учащимися проблемы, стоящие перед обществом (кризис перепотребления ресурсов, истощение природных богатств), но и помочь учащимися выявить причины этого (бесконтрольное потребление), а затем сделать вывод об экономически грамотном поведении, основанном на культурно-историческом опыте ограничения потребления.

Заключение

1. Проведенное исследование позволило определить возможности усиления экономической составляющей в интегрированном курсе «Окружающий мир», так как в связи с изменениями в мировом сообществе, переходом к постиндустриальному информационному обществу возрастает роль экономических знаний.
2. В процессе освоения экономической составляющей учащиеся получают представление об экономике как науке о хозяйстве, потребностях человека, о труде как главной ценности в жизни человека, о продуктах труда, о материальных и духовных ценностях, о деньгах и их роли в жизни людей, о профессиях, о собственности, а также о том, как надо относиться к вещам, природе, другим людям, что значит экономить.
3. Перспективы развития содержания экономической составляющей определены на основе аксиологического подхода, как наиболее актуального в современный период развития общества.
4. Для формирования ответственного отношения младших школьников к состоянию окружающей среды необходима экологизация экономической составляющей.
5. Повышению духовно-нравственного содержания экономической составляющей будет способствовать обращение к российскому культурно-историческому опыту хозяйствования.

Список литературы:

1. Берулава, М. Н. Гуманизация современного отечественного образования / М. Н. Берулава // Известия Российской Академии образования. – 2009. – № 2. – С. 5–19.
2. Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир : программа : 1–4 кл. / Н. Ф. Виноградова. – М.: ВентанаГраф, 2012. – 192 с. – (Начальная школа XXI века).
3. Виноградова, Н. Ф. Содержание курса «Окружающий мир» (аксиологический аспект) / Н. Ф. Виноградова // Содержание образования в начальной школе: система ценностей. - М. ; СПб. : Нестор-История, 2011. – С. 91–118.
4. Землянская, Е. Н. Социализация младших школьников в процессе экономической подготовки : монография / Е. Н. Землянская. – М. : МПГУ, 2006. – 235 с.
5. Историко-культурные традиции хозяйствования («философия хозяйства» и «хозяйственная культура») в России: методологический подход к формированию современной экономической культуры. Хрестоматия для учителя / авт.-сост. В. Ф. Любичева. – Новокузнецк : Изд-во НГИУУ, 1995.
6. Колесов, В. В. Домострой как памятник средневековой культуры / В. В. Колесов // Домострой. – М. : Наука, 2007. – 398 с.
7. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Эгвесь, 2008. – 136 с.
8. Перспектива социокультурной динамики и партнерства цивилизаций / Г. В. Осипов, Б. Н. Кузык, Ю. В. Яковец. – М. : ИНЕС, 2007. – 416 с.
9. Платонов, О. А. Экономика русской цивилизации. Институт русской цивилизации / О. А. Платонов. – М., 2008. – 800 с.

10. Романова, М. Ю. Состояние и перспективы развития содержания экономического образования в современной российской школе : монография / М. Ю. Романова. – М., 2010. – 73 с.
 11. Содержание образования в начальной школе как средство приобщения младших школьников к культурному опыту человечества / Институт содержания и методов обучения РАО ; под. ред. Н. Ф. Виноградовой. – СПб. : Нестор-История, 2011. – 236 с.
 12. Теремов, А. В. Интегративные тенденции в естественнонаучном и гуманитарном образовании школьников : монография / А. В. Теремов. – М., 2007. – 208 с.
 13. Экономическая история СССР : очерки / рук. авт. колл. Л. И. Абалкин – М.: Инфра-М, 2007. – 496 с.
 14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : [утв. Приказом Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373] // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://base.garant.ru>.
 15. Психологическая энциклопедия // Энциклопедии и словари [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://enc-dic.com>.
-

Spisok literatury:

1. Berulava, M. N. Gumanizatsiia sovremenennogo otechestvennogo obrazovaniia / M. N. Berulava // Izvestiia Rossiiskoi Akademii obrazovaniia. – 2009. – № 2. – S. 5-19.
2. Vinogradova, N. F. Okruzhaiushchiĭ mir : programma : 1-4 kl. / N. F. Vinogradova. – M.: VentanaGraf, 2012. – 192 s. – (Nachal'naia shkola XXI veka).
3. Vinogradova, N. F. Soderzhanie kursa «Okruzhaiushchiĭ mir» (aksiologicheskiĭ aspekt) / N. F. Vinogradova // Soderzhanie obrazovaniia v nachal'noi shkole: sistema tsennostei. - M. ; SPb. : Nestor-Istoriia, 2011. – S. 91-118.
4. Zemlianskaia, E. N. Sotsializatsiia mladshikh shkol'nikov v protsesse ekonomicheskoi podgotovki : monografiia / E. N. Zemlianskaia. – M. : MPGU, 2006. – 235 s.
5. Istoriko-kul'turnye traditsii khoziaistvovaniia («filosofia khoziaistva» i «khoziaistvennaia kul'tura») v Rossii: metodologicheskiĭ podkhod k formirovaniu sovremennoi ekonomicheskoi kul'tury. Khrestomatiia dlia uchitelia / avt.-sost. V. F. Liubicheva. – Novokuznetsk : Izd-vo NGIU, 1995.
6. Kolesov, V. V. Domostroi kak pamiatnik srednevekovoi kul'tury / V. V. Kolesov // Domostroi. – M. : Nauka, 2007. – 398 s.
7. Novikov, A. M. Postindustrial'noe obrazovanie / A. M. Novikov. – M. : Egves, 2008. – 136 s.
8. Perspektiva sotsiokul'turnoi dinamiki i partnerstva tsivilizatsii / G. V. Osipov, B. N. Kuzyk, Iu. V. Iakovets. – M. : INES, 2007. – 416 s.
9. Platonov, O. A. Ekonomika russkoj tsivilizatsii. Institut russkoj tsivilizatsii / O. A. Platonov. – M., 2008. – 800 s.

10. Romanova, M. Iu. Sostoianie i perspektivy razvitiia soderzhaniia ekonomicheskogo obrazovaniia v sovremennoi rossiiskoi shkole : monografija / M. Iu. Romanova. – M., 2010. – 73 s.
11. Soderzhanie obrazovaniia v nachal'noi shkole kak sredstvo priobshcheniya mladshikh shkol'nikov k kul'turnomu opytu chelovechestva / Institut soderzhaniia i metodov obucheniiia RAO ; pod. red. N. F. Vinogradovo. – SPb. : Nestor-Istoriia, 2011. – 236 s.
12. Teremov, A. V. Integrativnye tendentsii v estestvennonauchnom i gumanitarnom obrazovanii shkol'nikov : monografija / A. V. Teremov. – M., 2007. – 208 s.
13. Ekonomicheskaia istoriia SSSR : ocherki / ruk. avt. koll. L. I. Abalkin – M.: Infra-M, 2007. – 496 s.
14. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniia : [utv. Prikazom Minobrnauki RF ot 06.10.2009 № 373] // Garant [Elektronnyi resurs] : informatsionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru>.
15. Psikhologicheskaia entsiklopediia // Entsiklopedii i slovari [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa : <http://enc-dic.com>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПОТЕНЦИАЛ ОСВОЕНИЯ РОССИЙСКОГО КУЛЬТУРНОГО ОПЫТА ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE RUSSIAN CULTURAL EXPERIENCE OF ECONOMICAL ACTIVITY
AS PART OF ECONOMICAL EDUCATION IN SCHOOL

Романова М.Ю.

Старший научный сотрудник лаборатории
дидактики обществознания ФГНУ «ИСМО РАО»,
кандидат педагогических наук.

E-mail: nauka08@yandex.ru

Romanova M.Y.

Senior research fellow of the Laboratory of
Didactics and Social Studies of the Institute for
Content and Methods of Education of the RAE,
Candidate of science (Education).

E-mail: nauka08@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается роль
экономического образования сохранения
и передачи культурного опыта осуществления
экономических отношений с учётом российской
национальной культурной парадигмы.

Annotation. The article examines the role
of economical education, conservation and
communication of the cultural experience of the
realization of economic relations in the context
of the Russian national cultural paradigm.

Ключевые слова: воспитание, гуманизация,
культура, культурообразное содержание,
национальная экономика, экономическое
образование, хозяйственная деятельность,
экономический кризис.

Keywords: education, humanization, culture,
culture-oriented content, national economics,
economical education, economical activity,
economical crisis.

Гуманизация современного общества и развитие экономики России обуславливают внимание к проблеме экономического образования школьников, его ориентации на общечеловеческие ценности, мировую и национальную культуру.

Важным документом, устанавливающим приоритет образования в государственной политике и основные направления его развития, является Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 61 [7, URL] (далее – Программа).

Цель указанной программы – **обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации**. Одной из главных задач Программы является модернизация общего и дошкольного образования как институтов социального развития.

Уточним значение термина «культура» (лат. *cultura* – «возделывание», «обрабатывать», «ходить»). При буквальном понимании, «культура» – это обработка земли, разведение животных или растений. Под культурой понимается «обработанная» человеком природа и весь мир окружающих нас вещей, созданных человеческим умом, талантом и трудом. Культура включает не только окружающие нас материальные предметы, но и произведения искусства, направленные на формирование в человеке этических и нравственных идеалов, художественного вкуса.

Термин «культура» имеет и другое значение – «воспитанность», «просвещенность», «образованность» – это свидетельствует о наполнении его общечеловеческим содержанием. Появление второго значения у данного термина свидетельствует о признании значительной роли образования и воспитания в развитии человечества [8, с. 234].

Культура играет особую роль в **создании неповторимого национального мира** как единства человека и исторически окружающей его природы, формировании национального характера народа и определении направлений его практической деятельности. **Такое единство и является основой ценностных установок, жизненных идеалов, направляющих всю человеческую деятельность. Человек наследует это национальное достояние и накопленный его народом культурный опыт.**

Культура играет важную роль в передаче *социального опыта человечества*, то есть норм, обычая и традиций, принятых среди представителей определённого этноса и различных его социальных слоёв и уровня отношений, которые сложились в обществе. Культура выступает формой трансляции социального опыта человечества, освоения каждым поколением опыта взаимодействия человека с природой и навыков технологического отношения к природе, а также культурных ценностей, образцов поведения [8, с. 238].

Деятельностная сфера человека может сохранять национальный колорит или же приобретать массовый характер. В связи с этим различают сферу субъекта культуры и сферу деятельностную, через которую происходит перенесение культуры в плоскость материального и духовного труда.

Таким образом, культура охватывает следующие сферы:

- *результаты материальной и духовной деятельности человека* – особенности человеческой деятельности в различных типах культуры и человеческого общества на определённых этапах его исторического развития;

- *субъекты, творцы и носители культуры*, характеризующиеся определённым национальным менталитетом;
- *институциональные связи индивидов* (обычаи, нравы, традиции этноса), способы освоения действительности, приёмы получения информации и передачи их от поколения к поколению.

В сохранении присущих народам ценностей и образцов поведения, регулирующих отношения между людьми в обществе, важную роль играют *традиции*, сбережение которых обеспечивает обществу определённую устойчивость. Традиции являются способом сохранения культуры как совокупности способов деятельности человека и человеческой жизни в целом [8, с. 238].

Традицией называют передачу и сохранение культурного опыта от поколения к поколению. В качестве традиций могут выступать ценности, нормы поведения, обычаи, обряды, идеи [3, с. 53].

Общество и объединяющую его культуру характеризуют не только традиции, но и *новации*, определяющие способ обновления и накопления культурного опыта. В странах, придерживающихся традиционной культуры, источником знаний являются старые мудрые люди. Для европейской культуры характерен всеобщий (знаковый) способ получения знаний через систему образования и науку.

Культура влияет на весь уклад жизни и деятельности людей и целых народов. Тип культуры проявляется в философии, политике, идеологии, искусстве, экономике, образовании и других областях.

Образование выступает специализированным способом трансляции и усвоения культурного опыта, определённых норм и ценностей, регулирующих коллективную деятельность членов сообщества, формирования их духовного облика. Это способствует социальному воспроизводству сообщества как культурной системной целостности [8, с. 332]. Образование повышает возможности адаптации и социализации молодых людей, являющейся результатом целенаправленного формирования личности посредством специального обучения, воспитания, развития, усвоения норм и технологий исполнения различных социальных ролей [3, с. 326].

Пристальное внимание уделяется разработке современного, отвечающего потребностям общества содержания образования. Последнее обеспечивает участие школьников в социальной непрофессиональной деятельности, формирует их мировоззрение, систему ценностей и идеалов, обуславливающих гражданскую позицию каждого индивида, его отношение к миру и помогающих определить свое место в нём. Источником содержания образования служит социальный опыт человечества, закреплённый в материальной и духовной культуре. Каждая эпоха наполняет культуру новым, только ей свойственным содержанием, отвечающим социально-экономическим потребностям и задачам общества [5, с. 349].

По мнению Н.К. Бушковой, чтобы образование исполняло культурообразовательные функции, необходимо формировать культурообразное содержание образования и воссоздавать в образовательных структурах культурные образцы и нормы жизни [1, с. 39].

В связи с тенденцией к глобализации образования и формированием всемирного образовательного пространства на основе информационных технологий и Интернета,

универсализацией национальных систем экономического образования одной из актуальных современных проблем становится **выявление воспитательного потенциала освоения национального культурного опыта хозяйственной деятельности в школьном экономическом образовании**.

Содержание экономического образования призвано отразить самобытность национальных культур в восприятии к адаптации рыночных механизмов. Существование этих различий уже доказано многими исследователями (М. Вебер, Хоффстед и др.). Например, в культуре таких стран с сильной рыночной экономикой и предпринимательством, как Великобритания и Канада господствует явно выраженный индивидуализм, а культурные ценности ориентированы на успех, жёсткую конкурентную борьбу и конечный результат.

Для Швеции и Японии традиционны коллективистские ценности. Характерной установкой для этих культур является приверженность демократическим формам взаимодействия в ходе трудовой деятельности по принципу «все вместе и все одинаково». В частности, Япония является техногенной страной, а её экономика основана на особенностях национальной культуры. Уникальные отношения человека к природе, взаимоотношения личности и общества, заложенные в ментальных установках японской культуры, оказали стимулирующее воздействие на развитие современной инновационной рыночной экономики. В Японии возникла своеобразная организационная и управлеченческая культура.

В США культурным идеалом является личность – одиночка, восстановливающая справедливость или добивающаяся делового успеха. В этой стране преобладают ценности, связанные с индивидуалистической культурой: самостоятельность, стремление к принятию единоличных решений, бойцовские и конкурентные качества.

В настоящее время выделяют несколько типов национальных культур: скандинавский (Швеция, Норвегия), романский (Бельгия, Франция), синтиастский (Япония), азиатский (Гонконг, Таиланд, Сингапур), ангlosаксонский (Канада, Австралия, Великобритания) [8, с. 320–322].

Ход развития мировой цивилизации показывает, что значимость национальных культур в современном мире возрастает. Каждая национальная культура специфическим образом воспринимает существующие в мире формы развития и вносит свой вклад в процесс становления общечеловеческой культуры.

Современная эпоха отличается не замкнутостью, а взаимообогащением национальных культур. Вместе с тем некритическое усвоение культурных форм общения и жизни других стран невозможно. Национальная культура – это единое целое, объединяющее такие элементы культурного опыта, как религия, идеология, философия, экономика, образование. Все составляющие культурного опыта взаимосвязаны между собой и оказывают влияние друг на друга.

Перспектива культурного и социально-экономического развития России связана с вхождением в мировое экономическое сообщество, интеграцией в мировую культуру и развитием национальных культурных традиций.

Мировой опыт свидетельствует о том, что устойчивый экономический рост, прогресс в социальной сфере и культуре любой страны обеспечивается только при опережающем развитии образования, в том числе экономического. Это обуславливает возрастание

значимости экономического образования российских школьников, нацеленного на развитие личности как субъекта экономической деятельности, освоение экономических знаний, умений, развитие экономически значимых качеств личности, повышающих жизнеспособность учащихся.

Экономическое образование играет важную роль в сохранении и передаче культурного опыта осуществления экономических отношений с учётом российской национальной культурной парадигмы. Посредством экономического образования необходимо обогащать экономический опыт россиян, внедряя в нашей стране лучшие международные технологии бизнеса.

Экономическое образование школьников является предпосылкой их успешной работы во всех сферах и отраслях хозяйства. Оно должно стать неотъемлемой составной частью культурного облика современного человека. Будущим выпускникам необходимо осознание экономических понятий и законов; знание этических основ хозяйствования; умение анализировать экономические события в нашей стране и за рубежом, производить простейшие экономические расчёты.

Проведённое нами исследование содержания экономического образования российских школьников (в большей степени это относится к содержанию самостоятельного предмета «Экономика») выявило тенденцию к преобладанию англо-американской системы экономического образования. Основой этой системы является *экономикс* (economics), синтезирующий достижение экономических наук, раскрывающий методы хозяйствования, экономическую политику, законы бизнеса.

Концепция учебного курса «Экономикс» включает несколько относительно самостоятельных теорий, появившихся в различные исторические эпохи и характеризующиеся разными типами научного мышления в странах англо-саксонской культурной традиции. Представленный подход получил широкое распространение в школах Великобритании, США и других стран.

Мы не отрицаем ценность этого подхода в целом. Однако анализ показывает, что в нашей стране есть собственный успешный опыт ведения хозяйственной деятельности.

Доктор экономических наук О.А. Платонов установил, что основополагающими принципами функционирования национальной российской экономической модели являлись следующие:

- понимание хозяйства как духовно-нравственной категории;
- ориентация хозяйства в целом и отдельных хозяйственных единиц на замкнутость и самодостаточность (автаркия);
- направленность на ограничение своих потребностей, противоположную потребительской экспансии;
- нацеленность экономических процессов не на максимизацию капитала и прибыли, а на обеспечение трудовой самодостаточности (хозяйства) страны;
- самобытные особенности труда и производства – трудовая и производственная демократия;
- мотивация эффективного труда не только материальными, но и в значительной степени моральными стимулами;

- определение эффективности труда не только количеством произведённых товаров и объёмом оказанных услуг, денежной прибылью, но и их полезностью людям [4].

На таких принципах строилась российская экономика вплоть до Октябрьской революции 1917 г. Надо сказать, что работала российская экономика весьма эффективно. По мнению О.А. Платонова, на подобных началах, строились хозяйствственные механизмы таких стран, как Япония, Китай, Тайвань, сохранивших национальные традиции и обычаи многовековой общинной жизни и рассматривающих общество не как простую сумму отдельных людей, а как целое, имеющее особые потребности, выходящие за пределы экономических потребностей отдельных его членов.

Общинная (коммунитарная) модель экономики характеризуется полной отдачей трудового потенциала каждого отдельного человека в зависимости от его места в общинности, от степени участия в социальном процессе. Если какая-либо общность – заводская, территориальная или государственная – хорошо «устроена» в соответствии с национальными традициями, ее члены будут обладать сильным чувством тождественности с ней и смогут полностью реализовать свои возможности. Если общность «устроена» плохо, народ будет испытывать отчуждение, рухнут его надежды, а экономика окажется в кризисном состоянии.

В отличие от экономики западных стран, в которых господствовал эгоистический индивидуализм, в общинной модели предпочтение отдавалось коллективизму, обеспечению органичной естественности взаимоотношений между работниками, поддержанию духа общности и ответственности перед коллективом.

О.А. Платонов, как и Л.И. Абалкин, Ю.М. Осипов и другие ученые-экономисты полагает, что «к общинному типу экономики принадлежала и Россия, имевшая огромное преимущество перед перечисленными выше азиатскими странами. В России община имела христианские основы, придававшие русскому хозяйству духовно-нравственный характер. Христианство уводило от алчности, стяжательства и эгоизма, порождало способность к самоограничению, направленность не на потребительскую экспансию (постоянное наращивание объемов и видов товаров и услуг как самоцель), а на обеспечение хозяйственной самодостаточности. Русский общинный тип экономики развивался на традиционных христианских ценностях сельской общины и артели, коллективизма, взаимопомощи, трудовой демократии, местном самоуправлении» [4, с. 7–8].

Для русской философской традиции понимания человека характерен акцент на внутреннем мире, духовности, основанной на православной христианской религии. Душа русского человека, с одной стороны, – это уникальный, самостоятельный «микрокосм», неизмеримый по своей глубине. С другой стороны, душа – нематериальная, «метафизическая сверхреальность», реальность Бога. В человеке она представлена совестью, ответственностью, ощущением долга, пониманием и деланием добра – всем тем, что составляет содержание человеческой нравственности. Для русских людей накопление богатства не являлось самой главной целью в жизни. Первостепенным было духовное и нравственное совершенствование. В России не было достаточно развитых товарно-денежных отношений, укоренённого института частной собственности [2, с. 22].

Культура в России сложилась преимущественно под влиянием православия, толерантного по отношению к другим религиям и конфессиям, распространённым на территории страны. В результате сформировался уникальный многонациональный культурный сплав, в котором преобладают понятия патриотизма, добра, справедливости, коллективизма, терпимости, великодушия, смиренния и прощения.

Таким образом, российский опыт хозяйственных отношений заслуживает самого пристального изучения. Созидание государственности, экономического строя и национального характера невозможно без глубокой связи с историческими корнями народа, с его церковной и светской культурой. В связи с этим становится понятным, почему механический перенос западной модели рыночной экономики без учёта особенностей социокультурного развития России породил рост инфляции и безработицы, спад производства, резкое расслоение общества на богатых и бедных, снижение качества образования, медицинского обслуживания, демографический спад, катастрофическое увеличение количества людей, живущих за чертой бедности и другие социальные и экономические проблемы.

Мировой экономический кризис явственно подтвердил несостоятельность такой рыночной экономики и таких отношений внутри общества, где попираются правила цивилизованного сосуществования, основанные на незыблемых духовных ценностях. Само слово «кризис» в переводе с греческого означает «суд». Любой кризис ставит человека перед некоторым внутренним выбором, в том числе мировоззренческим, в определении приоритетов и ценностей в жизни [6].

Одной из таких важных духовных ценностей, добродетелью является *труд людей*, связывающий всех людей через потребление произведённых ими духовных и материальных благ. Попытка поставить в основу существования экономики не труд людей, а производство денежной валюты, ценных бумаг, долговых обязательств и финансовые операции с ними потерпела крах. Деньги в современной экономике перестали служить эквивалентом реального труда и реальных ценностей. А если нет ценностей, то и экономика не может существовать [6, с. 196].

Важный момент влияния нравственности на экономику связан с ограничением человеческих потребностей. Если всё общество встанет на путь безудержного потребления, которое проповедуют последователи западной рыночной идеологии, ресурсы Земли будут достаточно быстро исчерпаны. Доказано, что если средний уровень потребления всего мира будет таким, как сейчас в Соединенных Штатах, то природных ресурсов хватит на 40–50 лет. Земля не способна поддерживать такой цивилизационный проект [6, с. 201].

Современная мировая и национальная экономика не может эффективно функционировать без нравственного измерения. Единственным способом выживания мирового сообщества является восстановление связи экономики и политики с нравственностью.

Анализ официальных документов, раскрывающих направления развития системы российского образования, государственных образовательных стандартов и учебно-методического обеспечения экономического образования выявил несоответствие между общественным запросом в воспитании экономической культуры и духовно-нравственном воспитании будущих выпускников и содержанием школьного экономического образования.

Современное содержание экономического образования школьников недостаточно точно отражает культурные традиции российского народа и особенности национальной модели экономического поведения россиян, способствующие мировоззренческому самоопределению молодёжи, формированию ценностных ориентаций, интеллектуальной и нравственной культуры, патриотическому воспитанию.

В содержание экономического образования школьников не включены понятия, отражающие духовно-нравственные и этические аспекты хозяйственной деятельности (благотворительность, социальная ответственность предпринимательства, общественное благо), недостаточно представлен опыт российских экономистов, не раскрываются нравственно-этические начала хозяйствования.

Чтобы удовлетворить социальные запросы и достигнуть государственных приоритетов в общем среднем образовании, касающихся обеспечения и сохранения социокультурной целостности и общегражданской идентичности российского общества, духовно-нравственного воспитания школьников, **необходимо усовершенствовать содержание экономического образования**. Крайне важным является формирование у будущих выпускников системы жизненных ценностей, социокультурных образцов и национального самосознания, системный анализ экономических явлений с учётом российских традиций осуществления хозяйственной деятельности.

В связи с этим нами определены следующие стратегические направления совершенствования экономического образования школьников.

1. Сокращение теоретического учебного материала, который должен быть усвоен школьниками, с учётом новых требований, возрастных особенностей школьников и резерва времени, отведенного на изучение курса.

2. Углубление гуманитарных аспектов экономического образования (выявление мировоззренческой ценности и рассмотрение этической значимости научного знания).

3. Расширение элементов учебного материала, обеспечивающих *трансляцию экономической культуры* российского народа (системы норм и ценностей, потребностей, предпочтений, традиционных эталонов экономического поведения, сознания и деятельности); *формирование культурного опыта*, соответствующего новым социально-экономическим условиям развития общества.

4. Изменение стиля изложения материала, усиление образности.

Нами выявлены следующие источники формирования содержания экономического образования как элементы культурного опыта человечества:

- документальные исторические факты и исторические очерки;
- биографии российских экономистов, предпринимателей, благотворителей, банкиров и других людей, живших в дореволюционный период, в советское время, а также наших современников;
- научные труды по экономике русского хозяйства (В.Н. Татищев, Д.И. Менделеев, С.Н. Соловьёв, Н.А. Бердяев и др.);
- фрагменты художественных произведений, раскрывающие особенности русской экономики;
- современные научные исследования по национальной и мировой экономике;

- статистические сведения (научные факты, законы, тенденции), иллюстрирующие современное состояние и перспективы развития российской и мировой экономики.

Указанные сведения представлены в исторической, художественной и научной литературе, средствах массовой информации (журналах «Русский предприниматель», «Свой бизнес», «Экономические стратегии», «Деньги», в газете «Экономика и жизнь» и др.), а также на специальных сайтах в сети «Интернет», в сборниках статистической информации и т.д.

Полагаем, что историко-научный материал по экономике должен получить личностное значение, не просто раскрывая историю науки, а показывая взаимовлияние общества и науки, воздействие научных открытий на мировосприятие, мироощущение людей, организацию хозяйственной деятельности. Важно дать учащимся представление о российских ученых-экономистах, предпринимателях, талантливых руководителях, которые могут послужить примером для подражания.

Список литературы:

1. Бушкова, Н. К. Формирование экономической культуры учащихся в системе непрерывного экономического образования школы : дис. ... канд. пед. наук / Надежда Константиновна Бушкова. – Рязань, 2001. – 192 с.
2. Историко-культурные традиции хозяйствования («философия хозяйства» и «хозяйственная культура») в России: методологический подход к формированию современной экономической культуры : хрестоматия для учителя / авт.-сост. В. Ф. Любичева. – Новокузнецк : НГИУУ, 1995.
3. Культурология. ХХ век : словарь / ред. А. Я. Левит. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 640 с.
4. Платонов, О. А. Экономика русской цивилизации / О. А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, 2008. – 800 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. – 672 с.
6. Сила нации – в силе духа. Книга размышлений Святейшего Патриарха Кирилла / сост. А. В. Велько. – Минск : Белорусская Православная Церковь, 2009. – 400 с.
7. Федеральная целевая программа развития образования на 2010–2015 годы : [утв. Постановлением Правительства РФ от 07.02.2011 № 61] // Гарант [Электронный ресурс] : информационно-правов. портал. – Режим доступа : <http://base.garant.ru>.
8. Человек и общество. Культурология : словарь-справочник. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 544 с.

Spisok literatury:

1. Bushkova, N. K. Formirovanie jekonomiceskoy kul'tury uchashhihsja v sisteme nepreryvnogo jekonomiceskogo obrazovanija shkoly : dis. ... kand. ped. nauk / Nadzhda Konstantinovna Bushkova. – Rjazan', 2001. – 192 s.

2. Istoriko-kul'turnye tradicii hozjajstvovaniya («filosofija hozjajstva» i «hozjajstvennaja kul'tura») v Rossii: metodologicheskij podhod k formirovaniyu sovremennoj jekonomiceskoy kul'tury : hrestomatija dlja uchitelja / avt.-sost. V. F. Ljubicheva. – Novokuzneck : NGIUU, 1995.
3. Kul'turologija. HH vek : slovar' / red. A. Ja. Levit. – SPb. : Universitetskaja kniga, 1997. – 640 s.
4. Platonov, O. A. Jekonomika russkoj civilizacii / O. A. Platonov. – M. : Institut russkoj civilizacii, 2008. – 800 s.
5. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija. V 2 t. T. 2. / gl. red. V. V. Davydov. – M. : Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1999. – 672 s.
6. Sila nacii – v sile duha. Kniga razmyshlenij Svjatejshego Patri-arha Kirilla / sost. A. V. Vel'ko. – Minsk : Belorusskaja Pravoslavnaja Cerkov', 2009. – 400 s.
7. Federal'naja celevaja programma razvitiya obrazovanija na 2010–2015 gody : [utv. Postanovleniem Pravitel'stva RF ot 07.02.2011 № 61] // Garant [Jelektronnyj resurs] : informacionno-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru>.
8. Chelovek i obshhestvo. Kul'turologija : slovar'-spravochnik. – Rostov n/D. : Feniks, 1996. – 544 s.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ (КОМПАРАТИВИСТСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

ORGANIZING INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD (COMPARATIVE ANALYSIS)

Шевелева Д.Е.

Соискатель Института теории и истории
педагогики РАО

E-mail: dsheveleva@yandex.ru

Sheveleva D.E.

Applicant at the Institute of Theory and History
of Pedagogics of the Russian Academy of
Education.

E-mail: dsheveleva@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются социальные предпосылки и правовые основы инклюзивного образования, описаны организационные формы, обеспечивающие интеграцию в массовую школу детей с различными отклонениями в психофизическом развитии. Проведен сравнительный анализ подходов к обучению и сопровождению учащихся в условиях инклюзии в России и за рубежом.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, принцип нормализации, формы обучения, индивидуализация обучения, программы обучения, индивидуальные планы, сопровождение, взаимодействие учащихся.

Annotation. The article examines the social premises and legal platform of inclusive education. Also described are the organizational patterns allowing the integration of children with different levels of psychophysical development into the school educational process. The author conducts a comparative analysis of different approaches to inclusive education and student support in Russia and abroad.

Keywords: inclusive education, integration, model of inclusion, adaptation of the educational process, individualization, normalization principle, children with disabilities, support, forms of education, individual plans, student cooperation.

Появившаяся в 90-х гг. XX в. во многих развитых странах современная форма обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – инклюзивное образование – стала результатом изменений в сфере социальных отношений и системе образования, направленных на большую открытость, учет индивидуальности и своеобразия каждого человека. Инклюзивное образование представляет собой форму совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ в массовой школе при условии адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям каждого ученика.

Прежде чем стал возможен переход к совместному обучению в массовой школе детей с разным уровнем психофизического развития, потребовалось преодолеть формировалось на протяжении нескольких столетий убеждение в том, что люди с ОВЗ являются обладателями низкого социального статуса и составляют обособленную общность.

Исторически начало переходу к равенству всех людей положило принятие в 1948 г. Всеобщей декларации прав человека, что было результатом оценки преступного нацистского режима и осознания последствий дискриминационной политики по признаку национальности, вероисповедания, своеобразия развития человека. В 1959 г. была принята Декларация прав ребенка, обязывающая государства обеспечить развитие всех детей в обстановке защиты и уважения их достоинства.

Идея всеобщего равенства и обеспечения благоприятных условий жизнедеятельности для каждого человека была впоследствии конкретизирована и явилась основанием для обновления курса социальной политики в отношении людей с ОВЗ. Существовавшая ранее система помощи была направлена на удовлетворение витальных потребностей (обеспечение едой и уходом) и проведение коррекционно-оздоровительных мероприятий. Предполагалось, что человек с ОВЗ может быть интегрирован в социум исключительно при условии нивелирования или минимизации имеющихся у него нарушений и приспособления к окружающим условиям.

В середине прошлого столетия датский юрист Н.Е. Бенк-Миккельсен предложил новый принцип социальной политики – принцип нормализации, который был узаконен в 1958 г. (Закон о социальной защите населения). Данный принцип, введенный в сферу социальных отношений, толковался как расширение жизненного пространства человека с ОВЗ и максимальное приближение его образа жизни к образу жизни здоровых людей. Утвержденный принцип нормализации в качестве основополагающего понимался как устранение всевозможных барьеров, осложняющих процесс интеграции людей с ОВЗ в социум (физических, коммуникационных, социально-психологических), была начата работа, направленная на создание доступной и комфортной для проживания каждого такого человека среды.

Следствием формирования нового курса социальной политики явилась переоценка существовавшей с конца XIX в. практики обучения детей с нарушенным психофизическим статусом в специальных учебных заведениях, отдельно от нормативно развивающихся сверстников. В 70-х гг. XX в. ученые обратили свое внимание на возможность обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе. По мнению противников разделения детей по типам учебных заведений, система общего образования, являясь моделью социума, должна охватывать всех детей без какой-либо дискриминации. Принимая во внимание

широкий спектр образовательных потребностей и возможностей учащихся с нарушенным психофизическим развитием, большинству из которых оказались недоступны требования общеобразовательной школы, в 90-х гг. был начат поиск педагогических механизмов успешной образовательной интеграции таких детей. В связи с изменением контингента учащихся массовой школы в направлении его большей неоднородности произошел отказ от единообразной системы требований, педагогических подходов, средств и методов обучения. Перед системой общего образования была поставлена цель адаптировать образовательную среду к особенностям учебной деятельности каждого ребенка, что являлось воплощением идеи инклюзии.

Обновленный курс, сближающий системы общего и специального образования, получил законодательное закрепление на высшем международном уровне и на уровне отдельных стран. В Декларации, принятой в 1994 г. на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания), провозглашалось, что возможные трудности обучения у детей с ОВЗ должны предупреждаться посредством гибкости и вариативности условий обучения. Исключалось и представление о нормативном уровне развития, необходимом для обучения ребенка с ОВЗ в массовой школе.

Специалисты в области организации совместного обучения обращали внимание на то, что в случае несоблюдения требуемых условий возникает ситуация, противоречащая заявленному курсу на равенство образовательных прав всех детей и благоприятное развитие каждого ребенка в соответствии с его индивидуальной траекторией. Интегрируемый в общеобразовательный класс ребенок с ОВЗ без создания там адаптированных условий обучения попадает в неблагоприятную для себя, дискриминирующую ситуацию, которая ограничивает его учебную деятельность пассивным присутствием на уроках и (или) предопределяет стойкую неуспеваемость.

В соответствии с законодательными актами, принятыми в странах зарубежья, дети с ОВЗ не только надеялись правом обучения в общеобразовательной школе, для них гарантировалось создание соответствующих адаптированных условий и предоставление необходимой психолого-педагогической помощи.

Российская педагогика обратилась к вопросу интеграции детей с ОВЗ на два десятилетия позже, в 90-х гг. прошлого столетия. Отставание от мировых тенденций в сфере образования было вызвано закрытостью научного сообщества для зарубежных инновационных идей и прежней невостребованностью теоретических основ совместного обучения, которые были заложены в начале XX в. Л.С. Выготским.

Благоприятной основой для отказа от сегрегационной политики в сфере обучения детей с ОВЗ явилась гуманизация системы общего образования, что предопределяло ее большую гибкость и адаптивность к запросам и своеобразию познавательной сферы ученика. К этому же времени относится изменение курса социальной политики: в перечень видов помощи, необходимой людям с ОВЗ, было включено создание безбарьерной среды, расширяющей жизненное пространство человека (Программа «Доступная среда», 1992 г.). Кроме того, на рубеже ХХ-ХХI вв. был принят ряд документов, которые гарантировали обучение детей с ОВЗ в общеобразовательной школе с созданием в ней специальных

адаптированных условий (Проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», 1992 г., письма Министерства образования РФ).

Обращаясь к ситуации обучения детей с ОВЗ последнего десятилетия в нашей стране, можно констатировать, что наличие теоретического обоснования перехода к совместному обучению, разработанного на рубеже ХХ-ХХI столетий Н.Н. Малофеевым, Н.Д. Шматко и другими авторами, и создание соответствующей нормативно-правовой базы не стали основанием для широкого распространения интеграционных тенденций в отечественной школе. Тем не менее, имеющиеся удачные прецеденты интеграции детей с ОВЗ в массовые учебные заведения и продолжающиеся поиски механизмов практической реализации принятого курса позволяют провести сравнительный анализ отдельных педагогических аспектов организации инклюзивного образования в нашей стране и за рубежом.

Отметим также, что в настоящее время в связи с принятием нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартов, гарантирующих детям с ОВЗ право на обучение в массовой школе с созданием в ней необходимых (адаптированных) условий, особую актуальность приобретает вопрос о вариантах и масштабах совершаемых преобразований в системе общего образования.

В педагогике большинства стран, реализующих политику инклюзии, в том числе и в России, определены границы относительно образовательной интеграции детей в зависимости от форм патологий и степени их тяжести. Большинство педагогов придерживается мнения, что *интеграция в общеобразовательный класс детей с нарушениями когнитивного развития нецелесообразна, так как не отвечает образовательным потребностям этих детей и может провоцировать ухудшение ситуации обучения для других учеников*. Требуемые для детей с ограниченными образовательными возможностями условия обучения – сокращение общего числа учеников, индивидуальная помощь в усвоении материала и постоянный контроль правильности выполнения учебных заданий – могут быть эффективно обеспечены в границах специальных (коррекционных) классов. При этом, в соответствии с интеграционной направленностью системы образования, разработаны альтернативные, внеурочные, варианты включения этих детей в среду других детей – их сверстников.

Организация специальных классов в общеобразовательной школе (в отличие от обучения в специальных учебных заведениях) позволяет детям с различным уровнем развития совместно проводить время на переменах, организовывать общие игры, принимать участие в школьных мероприятиях и праздниках. Подобное сочетание раздельного обучения с возможностью широкой интеграции в детское сообщество полностью соответствует современному курсу образовательной политики: для каждого ребенка обеспечиваются наиболее благоприятные условия обучения и исключается вариант замкнутости детей с ОВЗ в изолированной от других детей группе. В отдельных случаях дети совместно посещают некоторые уроки, преимущественно эстетического цикла (музыка, ИЗО) и физкультуру [3; 7, URL].

Несмотря на подтвержденные достоинства частично раздельного обучения, в мировом образовательном пространстве ведутся поиски механизмов, реализация которых обеспечит постоянную интеграцию в общеобразовательный класс детей с различными

формами дезонтогенеза, за исключением случаев самых тяжелых нарушений (глубокая степень умственной отсталости, тотальная слепота и глухота).

Одним из условий интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательный класс является соблюдение образовательных прав нормативно развивающихся учащихся. В нашей стране и за рубежом существует ряд аналогичных правил, соблюдение которых предупреждает ситуацию вынужденного неравномерного распределения внимания учителя между учениками класса (превалирование индивидуальной работы с нуждающимися в дополнительной помощи детьми) и, следовательно, снижение общего уровня обучения. Данные правила касаются численного соотношения нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ и предельно допустимого общего количества учеников в классе. Педагоги разных стран сходятся во мнении, что число детей с особыми образовательными потребностями не должно превышать 1/5–1/4 от общего состава класса, а количество всех детей необходимо сократить до 15–20. В отдельных случаях при интеграции в класс детей с ОВЗ, имеющих сохранное интеллектуальное развитие (прежде всего, учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата), общее число учащихся в классе может достигать 25 (см., например, [3; 4]).

В соответствии с мировоззренческими основами инклюзивного образования – обеспечение в массовой школе благоприятных условий для каждого ребенка – особую значимость приобретает вопрос разработки соответствующих психолого-педагогических механизмов. Работы современных ученых, специалистов в области общей и специальной педагогики, и накопленный за рубежом и в России опыт организации совместного обучения предоставляет на сегодняшний день широкие возможности для индивидуализации образовательного процесса.

В соответствии с разнообразием особенностей учебной деятельности детей с ОВЗ преобразованиям могут быть подвергнуты непосредственно процесс обучения и его содержание (программа обучения). Индивидуализация процесса обучения реализуется путем различных педагогических подходов, использования широкого спектра методов и средств работы на уроке. Посредством определения объема учебного материала и уровня его сложности, которые соответствуют особенностям познавательной сферы ребенка, воплощается индивидуальный подход к конструированию содержанию образования.

В России и странах зарубежья разработаны аналогичные подходы к индивидуализации процесса обучения, позволяющие детям с ОВЗ изучать новый материал и выполнять учебные задания в адаптированной для них форме. Ученикам предоставляются альтернативные формы получения информации (например, прослушивание аудиозаписей слабо видящими детьми вместо самостоятельного чтения), дополнительное время для завершения работы в классе или сдачи домашнего задания и возможность замены письменного ответа устным или в электронном виде. К вариантам помощи относятся плакат-пример на конкретное правило, опорный конспект и обобщающая таблица, объяснение алгоритма выполнения задания, подсказка (намек, ассоциативный ряд), предупреждение о возможных ошибках [2; 10, URL].

Индивидуальный подход к конструированию содержания образования используется в практике инклюзии при обучении в общеобразовательном классе детей с нарушениями

интеллектуального развития. При этом подходы к созданию адаптированных программ обучения в разных странах не являются полностью идентичными, вследствие чего различается и степень соответствия разработанных программ образовательным возможностям ученика.

Так, один из подходов, используемый, в частности, в отечественной практике, представляет собой сочетание элементов, разделов и тем, заимствованных из разных типов программ: общеобразовательной и коррекционных школ. В нашей стране учащиеся с дефицитарностью когнитивных функций, интегрируемые в общеобразовательный класс, обучаются по специально разработанной программе, основу которой составляют общеобразовательная программа обучения и программа школ VII вида (для детей с задержкой психического развития и трудностями обучения) или VIII вида (для детей с умственной отсталостью). В процессе планирования уроков чрезвычайно важным является нахождение тем (или их элементов) и заданий, общих для всех одноклассников. В этом случае ребенок с особенностями когнитивного развития получает возможность периодически включаться в общую учебную деятельность класса, что является подтверждением его статуса равноправного члена ученического коллектива.

В Польше в качестве дополняющей и адаптирующей общеобразовательную программу используется программа «Школы жизни», предназначенная для детей с нарушениями интеллектуального развития. Обучение по этой программе позволяет учащимся не только овладеть знаниями, умениями и навыками, но и стимулирует их познавательную активность, для чего, например, организуется наблюдение за изучаемыми объектами. В содержании программы также присутствуют компоненты, направленные на широкое участие детей в различных сферах жизни: в структуре занятий представлена доступная практическая деятельность и деятельность, стимулирующая коммуникацию между одноклассниками [7, URL].

Технология работы учителя в классе с гетерогенным составом учащихся аналогична работе в малокомплектной школе: учащиеся внутри класса разбиваются на группы в соответствии с их образовательными возможностями, с каждой из которых учитель попеременно ведет занятия: объясняет новый материал, проверяет правильность его понимания, оказывает индивидуальную помощь. Другие учащиеся в это время повторяют пройденный материал и самостоятельно выполняют задания.

Наиболее широкие возможности для индивидуализации содержания образования предоставляют широко распространенные в инклюзивной практике Северной Америки (США и Канада) индивидуальные образовательные планы, которые разрабатываются с учетом актуальных и потенциальных возможностей конкретного ребенка. В настоящее время в европейских странах (например, Польше, Германии) и России индивидуальные планы также получили распространение и рассматриваются как всецело соответствующие курсу совместного обучения детей с различными образовательными возможностями в адаптированных для каждого условиях.

В индивидуальном образовательном плане, который разрабатывается для ребенка командой специалистов (педагогами общей и специальной систем образования, психологом, дефектологом), определяются персонализированные цели обучения, в том числе

отдельно по каждой дисциплине, согласованные с общими целями класса, и намечаются стратегии их достижения (способы подачи информации, предпочтительные методы обучения и формы контроля). Уровень сложности учебной программы каждого из изучаемых предметов может существенно различаться в зависимости от способностей ученика.

По завершении учебного года проводится мониторинг, по результатам которого определяется соответствие учебных достижений ребенка поставленным целям и разрабатывается дальнейшая индивидуальная траектория его обучения и развития. Если цели, зафиксированные в индивидуальном плане, не были достигнуты, пересматриваются пути их достижения – выбираются более эффективные для ученика педагогические технологии и средства. Достижение ребенком более высоких результатов, по сравнению с предполагаемыми, также свидетельствует о необходимости обновить стратегию его обучения в направлении обогащения и усложнения учебного материала [4; 6, URL].

Наряду с «академическим» компонентом (овладение знаниями, умениями и навыками) в индивидуальном образовательном плане может быть отражен и социализирующий. Это актуально, прежде всего, для детей с расстройствами поведения, аутистическими чертами и общим недоразвитием психических функций. Дети с названными нарушениями с трудом устанавливают контакты со сверстниками, у них существенно снижена или отсутствует способность к спонтанному усвоению норм взаимодействия с социумом. Соответственно, большое внимание должно уделяться усвоению такими детьми позитивных форм поведения и правил поведения в среде сверстников (соблюдение очередности в играх, понимание шуток и адекватность ответной реакции, умение просить о помощи и благодарить, участие в разрешении конфликтов между сверстниками).

Анализ алгоритма составления индивидуальных образовательных планов в разных странах показал, что в практике инклюзии США и Канады приобретение детьми с ОВЗ социального опыта является задачей школы, равной по значимости их компетентности в сфере учебных дисциплин. В отличие от североамериканских традиций в европейских странах, в том числе и в России, организация совместного обучения базируется на приоритете успешного продвижения каждого ребенка по траектории «обучение – развитие» и достижения индивидуальных высоких учебных результатов. Можно также отметить, что по сравнению с фиксированной программой для того или иного типа школ (сочетание программ) индивидуальные образовательные планы имеют больший адаптивный ресурс, что выражается в их гибкости и изменяемости в соответствии с актуальным состоянием конкретного ребенка.

Независимо от масштаба и глубины преобразований на уроках в общеобразовательном классе требуется обязательное участие второго педагога (педагога специальной системы образования), деятельность которого включает два направления: индивидуальную помочь ученику в овладении программой и поддержку его участия в коллективных формах работы. При этом, как обращают внимание зарубежные педагоги, чрезвычайно важным является соблюдение баланса между этими двумя направлениями. Гипертрофированное внимание к личным учебным достижениям и концентрация на индивидуальных целях обучения может явиться причиной противопоставления ребенка с ОВЗ одноклассникам и сужения пространства для контактов между детьми. В результате замкнутой диады

«ученик – педагог» функция массовой школы как института интеграции окажется не полностью реализованной.

Для успешной интеграции детей с ОВЗ наряду с индивидуализацией образовательного процесса необходимо их сопровождение, то есть организация психолого-педагогической помощи, направленной на предупреждение (разрешение) трудностей, связанных с ситуацией обучения в массовой школе. Спектр проблем, наблюдающихся у учеников с ОВЗ, может быть разделен на две группы: неспособность к усвоению учебной программы, что определяется своеобразием психической деятельности, и деформация процесса общения с одноклассниками, ограничивающими собственное социальное пространство контактами со здоровыми детьми.

Обращение к практике инклюзивного образования разных стран показало, что педагоги единогласны во мнении относительно необходимости коррекционно-развивающих занятий, в результате которых происходит активизация когнитивных функций ребенка и преодолеваются трудности обучения. Вместе с тем, в некоторых национальных системах образования уделяется недостаточное внимание проблеме комфортности пребывания ребенка с ОВЗ в среде нормативно развивающихся сверстников и становлению равноправных, товарищеских отношений между детьми.

В российской специальной педагогике детально разработана методика работы с детьми, имеющими нарушения сенсорной сферы (зрения, слуха), опорно-двигательного аппарата, с детьми с умственной отсталостью и задержкой психического развития, ранним детским аутизмом. В содержание коррекционно-развивающей работы, которое разрабатывается индивидуально для каждого ученика, включаются разделы, направленные на преодоление специфических трудностей обучения, повышение уровня учебной мотивации у ребенка и поддержание у него уверенности в результативности прилагаемых усилий.

Вместе с тем на сегодняшний день в нашей стране остается недостаточно разработанной проблема формирования равноправных товарищеских взаимоотношений между детьми разных групп здоровья. Педагогические подходы ограничиваются циклами занятий «Уроки доброты», разработанными на базе Региональной общественной организацией инвалидов «Перспектива» (РООИ «Перспектива»). В основу данного цикла была положена программа занятий по пониманию инвалидности, проводимых в школах Калифорнии организацией KIDS (Keys to Introducing Disability to Society Project). На таких занятиях дети знакомятся с современными принципами помощи людям с ОВЗ, доступными сферами профессиональной деятельности, возможностями проведения досуга и участия в спортивных мероприятиях. К числу методических разработок РООИ «Перспектива» также относится пособие «Разные возможности – равные права» для проведения занятий со школьниками.

К числу методов, позволяющих решать задачу развития партнерских отношений между детьми, могут быть отнесены коллективные творческие дела социальной направленности («Доброе дело – радость себе и людям»), игры и упражнения, проводимые с детьми психологом («Слепой и поводырь», «Друг для друга», «Мы так похожи» и др.). Цель перечисленных игр и упражнений – формирование установки на осознание и принятие индивидуальности другого человека, развитие эмпатии (понимание эмоций и чувств

людей) и умения устанавливать контакты со сверстниками, имеющими различный психо-физический статус [5].

Между тем, создание в классе атмосферы толерантности и взаимного принятия не является достаточным свидетельством успешной интеграции ребенка с ОВЗ в среду одноклассников. Зарубежные педагоги отмечают, что положительную оценку интеграционным процессам можно дать только в случае длительных и устойчивых контактов между детьми. К методам, применяемым для создания условий для неформального общения, относятся проведение еженедельных собраний в классе (США, Канада), во время которых происходит совместное обсуждение прошедших событий и предстоящих мероприятий. Кроме того, в Польше была разработана педагогическая технология «В уголке на коврике», заключающаяся в свободном рассказе детей о проведенных выходных [1; 10, URL].

К достоинствам названных подходов можно отнести возможность каждого ребенка оказаться в центре позитивного внимания одноклассников, презентовать личные достижения и пожелания, продемонстрировать собственную компетентность в каких-либо вопросах. Другие дети в это время приобретают опыт активного и заинтересованного слушания, у них происходит формирование мировоззрения, которое включает в себя представление о значимости личного пространства каждого человека и позитивную оценку имеющихся у него возможностей.

Проведенный анализ разработанных педагогических механизмов интеграции детей с ОВЗ в массовую школу показал, что на сегодняшний день в отечественной науке и практике имеется значительный ресурс, необходимый для широкой реализации данного курса. При этом оригинальный опыт, накопленный в практике зарубежья, не является чуждым, не приложимым к традициям российской педагогики и может быть заимствован, адаптирован и в последующем использован в условиях отечественной системы образования. Это, в свою очередь, позволит не только повысить результативность обучения детей с разным уровнем психофизического развития, но и обеспечит условия для презентации имеющихся у ребенка способностей и явится предпосылкой дальнейшего расширения сферы его жизнедеятельности.

Список литературы:

1. Банч, Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Генри Банч ; пер. с англ. Н. Гроздной, М. Шихиревой. – М. : Прометей, 2005. – 88 с.
2. Гончаренко, М. С. Индивидуализация подхода в обучении детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной программы / М. С. Гончаренко // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. Материалы научно-практической конференции, 20–22 июня 2011, М. / редкол. : С. В. Алексина [и др.]. – М. : МГППУ, 2011. – 244 с.
3. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 286 с.
4. Инклюзивное образование : идеи, перспективы, опыт / сост. Л. В. Голубева. – Волгоград : Учитель, 2011. – 95 с. – (Управление современной школой).

5. Колокольцева, М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Марионелла Алексеевна Колокольцева. – Махачкала, 2012.
 6. Feyerer, E. Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung, Bildung und Unterrichtung in Österreich / Ewald Feyerer // Zeitschrift für Inklusion-online.net. – 2009. – № 1. – Режим доступа : <http://www.inklusion-online.net>, свободный.
 7. Kossewska, J. Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych / Joanna Kossewska // Słudia psychologica. – 2003. – № 1. – Режим доступа : <http://www.bg.up.krakow.pl/>, свободный.
 8. Politańska, M. Indywidualizacja pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dostosowanie warunków kształcenia / Magdalena Politańska // Ośrodek Rozwoju Edukacji = Центр развития образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=362.
 9. Różańska, L. Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej / Lidia Różańska // Portal edukacyjny = Образовательный портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edukacja.edu.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php>.
 10. Winter, E. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs / Eileen Winter, Paul O'Raw // National Council for Special Education = Национальный совет по вопросам специального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ncse.ie>.
-

Spisok literatury:

1. Banch, G. Vkljuchajushhee obrazovanie. Kak dobit'sja uspeha? Osnovnye strategicheskie podhody k rabote v integrativnom klasse / Genri Banch ; per. s angl. N. Groznoj, M. Shihirevoj. – M. : Prometej, 2005. – 88 s.
2. Goncharenko, M. S. Individualizacija podhoda v obuchenii detej s OVZ v uslovijah obshheobrazovatel'noj programmy / M. S. Goncharenko // Inkluzivnoe obrazovanie: metodologija, praktika, tehnologija. Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii, 20–22 iyunja 2011, M. / redkol. : S. V. Alehina [i dr.]. – M. : MGPPU, 2011. – 244 s.
3. Ekzhanova, E. A. Osnovy integrirovannogo obuchenija / E. A. Ekzhanova, E. V. Reznikova. – M. : Drofa, 2008. – 286 s.
4. Inkluzivnoe obrazovanie : idei, perspektivy, opyt / sost. L. V. Golubeva. – Volgograd : Uchitel', 2011. – 95 s. – (Upravlenie sovremennoj shkoloj).
5. Kolokol'ceva, M. A. Vospitanie nравstvennyh vzaimootnoshenij mladshih shkol'nikov v inkluzivnom obrazovanii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Marionella Aleksievna Kolokol'ceva. – Mahachkala, 2012.

6. Feyerer, E. Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung, Bildung und Unterrichtung in Österreich / Ewald Feyerer // Zeitschrift für Inklusion-online.net. – 2009. – № 1. – Rezhim dostupa : <http://www.inklusion-online.net>, svobodnyj.
7. Kossewska, J. Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych / Joanna Kossewska // Sudia psychologica. – 2003. – № 1. – Rezhim dostupa : <http://www.bg.up.krakow.pl/>, svobodnyj.
8. Politańska, M. Indywidualizacja pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dostosowanie warunków kształcenia / Magdalena Politańska // Ośrodek Rozwoju Edukacji = Centr razvitiya obrazovaniya [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=362.
9. Różańska, L. Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej / Lidia Różańska // Portal edukacyjny = Obrazovatel'nyj portal [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.edukacja.edu.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php>.
10. Winter, E. Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs / Eileen Winter, Paul O'Raw // National Council for Special Education = Nacional'nyj sovet po voprosam special'nogo obrazovaniya [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www.ncse.ie>.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

МОТИВ АФФИЛИАЦИИ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СПЛОЧЁННОСТИ МОЛОДЁЖНЫХ ГРУПП

MOTIVE OF AFFILIATION AS THE MAIN FACTOR OF UNITY IN YOUTH GROUPS

Норкулова Н.Т.

Старший научный сотрудник кафедры
экономической педагогики Ташкентского
государственного экономического университета.
E-mail: nargiza.norkulova@mail.ru

Norkulova N.T.

Senior research fellow at the Department of
Economical Pedagogics of the Tashkent State
University of Economics.

E-mail: nargiza.norkulova@mail.ru

Аннотация. В работе представлены данные по изучению и измерению мотива аффилиации среди молодёжных групп, а также влияние его развития на социализацию учащихся в условиях образовательного процесса высшей школы. Обоснована необходимость развивать данную мотивацию как один из факторов формирования морального облика, духовных ценностей в целом.

Annotation. The article presents data on the study and assessment of affiliation among youth groups, as well as its influence on the process of student socialization in the conditions of higher school educational process. The author substantiates the necessity of the development of the affiliation motive as one of the factors of the formation of moral and spiritual values.

Ключевые слова: мотив аффилиации, стремление к принятию, страх отвержения, коммуникативная компетентность, моральный облик, социальные ценности.

Keywords: motive of affiliation, aspiration to acceptance, fear of rejection, communicative competence, morals, social values.

Результаты ряда психологических исследований показали, что во многих странах с развитой экономикой есть тенденция к увеличению числа людей отчуждённых, одиночных, что приводит к деградации общества. Причинами могут служить разные факторы, в частности развитие информационных технологий, в том числе Интернета. Данная тенденция наблюдается в основном среди молодёжи, которая начинает утрачивать коммуникативные навыки и становится менее общительной, у молодых людей разрушаются познавательные и речевые способности.

Для современного общества характерен страх открытого выражения чувств. У человека возникают трудности в установлении отношений, получении социальной поддержки. Как результат, он страдает от одиночества.

Практикой доказано, что **гуманистическая и коллективистская ориентация социального поведения имеет много позитивного и соответствует узбекскому менталитету и культурно-национальным ценностям нашего народа**. Следует отметить, что по природе каждая личность имеет потребность в аффилиации (от анг. to affiliate – присоединяться, присоединяться) [4, с. 29; 8; 16; 17, с. 43]. Под аффилиацией понимается эмоциональная связь человека с другими людьми, характеризующаяся взаимным принятием и расположением. Значительное количество исследований свидетельствует о положительном влиянии мотива аффилиации – повышении эффективности учёбы, труда, росте успеваемости, улучшении межличностных взаимоотношений, появлении психологического комфорта [3; 5; 6, с. 48; 7; 8; 9; 10; 12; 18; 19].

Именно потребность в аффилиации помогает человеку успешно взаимодействовать с окружающими, входить в эмоционально-доверительное общение, что имеет значение не только для достижения более высоких результатов деятельности коллектива и улучшения отношений между сверстниками, но и для каждого участника процесса общения в отдельности, так как посредством коммуникации человек имеет возможность узнать себя глубже и в результате быть менее одиноким в нашем постоянно меняющемся мире [6, с. 48].

В свою очередь, это способствует формированию коммуникативно-компетентной молодёжи в разных сферах деятельности, ведь мы везде сталкиваемся с человеческим фактором и должны уметь грамотно и эффективно взаимодействовать с людьми. Мотив аффилиации носит ярко выраженный социальный характер, так как он может быть реализован только при взаимодействии с другими людьми [6, с. 48; 7; 8; 9; 10, с. 90–93; 18; 19].

В статье мы хотели показать, насколько важное значение имеет развитие данной мотивации для сплочённости молодёжных групп. Универсальность потребности человека в аффилиации подтверждают данные сравнительно-культурных исследований. Как показали исследования Стефаненко (1999), представители индивидуалистических культур значительно чаще, чем представители коллективистских культур, жалуются на чувство одиночества и изоляции, которая нередко приводит к депрессии. В наших исследованиях мы решили проверить, так ли это, исходя из этнопсихологических, ментальных особенностей узбекской или национальной культуры.

Приведём эмпирические данные по измерению мотива аффилиации среди молодёжи и установим, насколько он влияет на формирование морального облика молодёжи.

В качестве объектов исследования выступили 285 будущих студентов, из которых 73 – девушки и 212 – молодые люди в возрасте от 18 до 32 лет. Средний возраст исследуемой аудитории – 21 год. Из числа участников исследования 157 человек являются городскими жителями, а 115 – сельскими. 13 респондентов не указали место своего жительства.

В ходе исследования применялась методика СПО (социально-психологический опросник) для выявления факторов, влияющих на аффилиативное поведение личности, и тест А. Меграбяна в модификации М.Ш. Магомед-Эминова – для диагностики двух обобщённых устойчивых мотиваторов, входящих в структуру мотивации аффилиации: шкала стремления к принятию (СП) и шкала страха отвержения (СО). Результаты теста, соответственно, представлены в виде двух шкал: СП и СО [3, с. 373–375; 2, с. 68–72].

По итогам применения методики А. Меграбяна в модификации М.Ш. Магомед-Эминова было установлено, что у студентов-выходцев из сёл ($p < 0,004$) мотивация СО более ярко выражена, по сравнению со значением СП (таблица 1). Это можно объяснить тем, что студенты, приехавшие из села в город учиться, попадают в новую среду. Хотелось также отметить, что мотив СП у студентов, приехавших из сёл, выше, нежели у городских студентов. Это мы можем связывать со стремлением студентов к самоутверждению, самореализации.

Кроме того, нами были использованы методика Е.В. Залюбовской «Исследование восприятие индивидумом группы» [3, с. 407–409], методика МАС М. Кубышкиной [3, с. 415–417; 15] и методика «Диагностика социальных ценностей личности» [15; 1].

Результаты показали, что молодёжь, которая ценит материальные ценности и стремится к ним, не отличается коллективистской направленностью, окружающие люди для них менее важны, чем финансовое благополучие. Совместно выполненная работа им чужда. В то же время, чем выше семейные ценности в обществе, тем выше коллективистская направленность молодёжи. Молодёжь, которая ориентирована на социальные ценности, не будет отличаться индивидуалистической направленностью. Этому мы нашли подтверждения в своих исследованиях (таблица 2).

Поскольку мотив аффилиации напрямую связан со степенью близости взаимоотношений внутри группы, мы связали вопросы из СПО, в частности, «Среди друзей мне ценнее всего...», с количеством детей детей в семье. Из таблицы 3 и рисунка 1 можно увидеть,

Таблица 1
Сравнительный анализ данных по измерению мотива аффилиации среди студентов выходцев из города и сельской местности (по критерию U Манн-Уитни)

Показатели	Средние ранги		U	P
	город (N = 157)	село (N = 115)		
Стремление к принятию	132,7	141,6	8437	0,355
Страх отвержения	122,9	150,4	6965,5	0,004

Таблица 2

Соотношение показателей, полученных при применении методики восприятия индивидумом группы и диагностики социальных ценностей личности (по критерию Спирмана)

	Индивидуалистическая направленность	Коллективистическая направленность	Прагматическая направленность
Профессиональные	0,098	0,017	-0,182
Финансовые	0,262**	-0,254**	-0,034
Семейные	-0,186	0,219*	-0,106
Социальные	-0,270**	0,154	0,066
Коллективные	-0,178	0,174	-0,017
Моральные	-0,032	0,067	-0,063
Физические	-0,182	0,046	0,074
Интеллектуальные	-0,037	0,115	-0,084

* – p < 0,05; ** – p < 0,01.

Таблица 3

Взаимосвязь показателя «Количество детей в семье» и ответов на вопрос «Среди друзей мне ценнее всего...» (критерий χ^2)

Количество детей в семье	Одно-курсники		Одно-классники		Друзья со двора		Другие		Общее количество	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
2	8	28,6	12	42,9	1	3,6	7	25,0	28	100,0
3	24	60,0	13	32,5	0	0,0	3	7,5	40	100,0
4	16	47,1	10	29,4	6	17,6	2	5,9	34	100,0
5	8	61,5	3	23,1	2	15,4	0	0,0	13	100,0
6	3	75,0	1	25,0	0	0,0	0	0,0	4	100,0
7	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0
Общ.кол-во	61	50,4	39	32,2	9	7,4	12	9,9	121	100,0

($\chi^2 = 26,3$; p < 0,05)

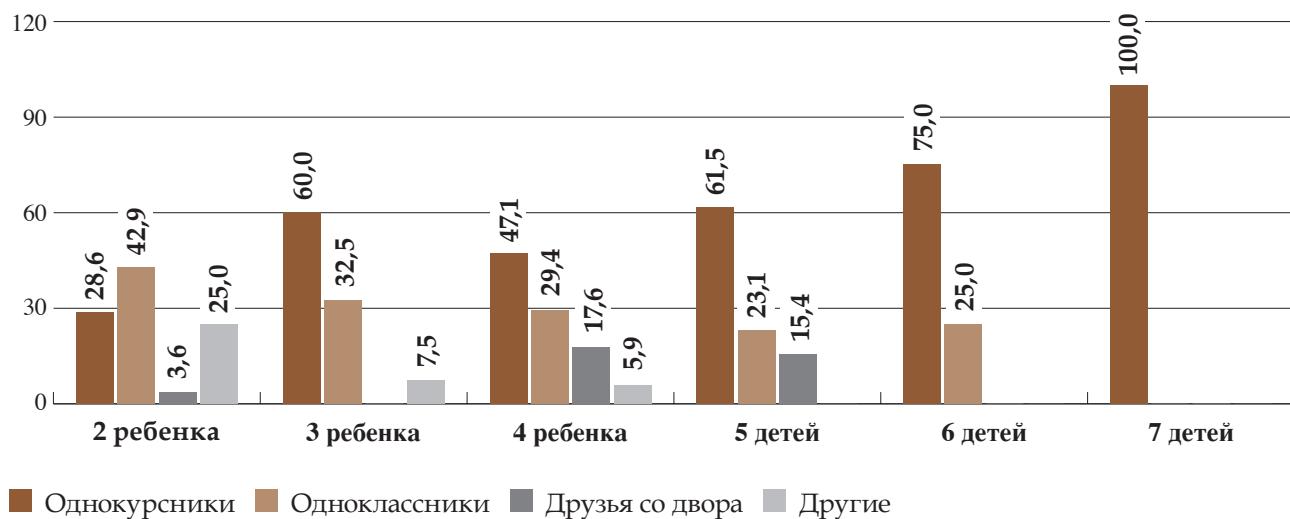


Рис. 1. Взаимосвязь показателя «Количество детей в семье» и ответов на вопрос «Среди друзей мне ценнее всего...»

что респонденты, воспитанные в многодетных семьях, больше ценят взаимоотношения с однокурсниками. Исходя из этого можно сделать вывод: многодетные семьи служат фундаментом коллективистической направленности, социальной активности личности в обществе.

Практика показывает, что такие люди более устойчивы к разным депрессивным состояниям, поскольку в больших семьях человек получает больше поддержки, любви близких, и, конечно же, опасность проявления депрессивных симптомов стремится к нулю.

Ответы на вопрос «Часто ли в детстве вас оставляли одних ваши родители?», а также результаты исследования восприятия индивидумом группы показали что дети, которых

Таблица 4

Взаимосвязь ответов на вопрос «Часто ли в детстве вас оставляли одних ваши родители» и особенностей восприятия индивидумом группы (по критерию U Манн-Уитни)

Показатели	Средние ранги		U	P
	«Да» (N = 28)	«Нет» (N = 81)		
Индивидуалистическая направленность	67,6	50,6	781	0,013
Коллективистическая направленность	47,3	57,6	919,5	0,134
Прагматическая направленность	44,1	58,8	829	0,031

в детстве часто оставляли одних, отличаются большей индивидуалистической направленностью, а у тех, кто в детстве не оставался один, сильнее развита прагматическая и коллективистская направленность (таблица 4). Как показали исследования, мотив аффилиации сильнее развит у тех, кто не был обделен в детстве свободным общением и находится в тёплых отношениях с окружающими.

Таблица 5

Статистический анализ взаимосвязи ответов на вопрос «С кем вы больше общались в детстве?» и результатов исследования восприятия индивидумом группы (по критерию Крускал Уоллиса)

Показатели	Средние ранги				Хи-квадрат	Р
	«С родителями» (N = 40)	«С дедушкой и бабушкой» (N = 31)	«С друзьями» (N = 26)	С другими (N = 11)		
Индивидуалистическая направленность	59,85	58,06	44,25	49,23	4,78	0,189
Коллективистическая направленность	49,74	45,81	67,23	66,23	9,31	0,025
Прагматическая направленность	53,18	60,18	52,54	47,95	1,73	0,631

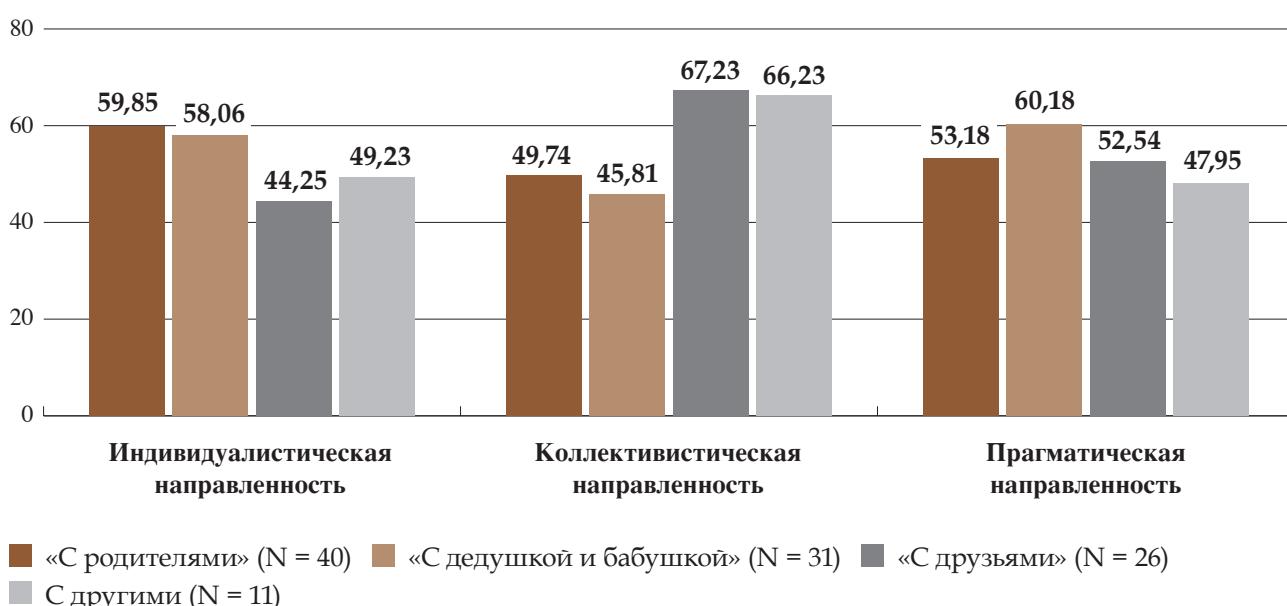


Рис. 2. Взаимосвязь ответов на вопрос «С кем вы больше общались в детстве?» и результатов исследования восприятия индивидумом группы

Таблица 6

Статистический анализ взаимосвязи ответов на вопрос «С кем вы в основном проводите своё свободное время?» и результатов измерения социальных ценностей (по критерию Крускал Уоллиса)

Показатели	Средние ранги					Хи-квадрат	Р
	«С однокурсниками» (N = 18)	«С одноклассниками и друзьями со двора» (N = 22)	«С любимым человеком» (N = 4)	«С семьёй» (N = 52)	С другими (N = 14)		
Профессиональные	61,81	45,48	72,13	56,01	56,50	4,04	0,401
Финансовые	60,89	60,45	67,13	51,54	52,18	2,60	0,628
Семейные	59,56	48,34	48,25	55,78	62,57	3,15	0,533
Социальные	63,11	47,50	54,13	53,12	67,54	4,75	0,313
Коллективные	65,69	44,86	32,38	56,71	61,21	6,96	0,138
Моральные	56,69	46,93	30,00	62,06	50,36	6,76	0,149
Физические	67,67	58,75	62,50	50,78	50,29	4,57	0,334
Интеллектуальные	59,36	37,43	46,00	61,72	58,54	9,90	0,042

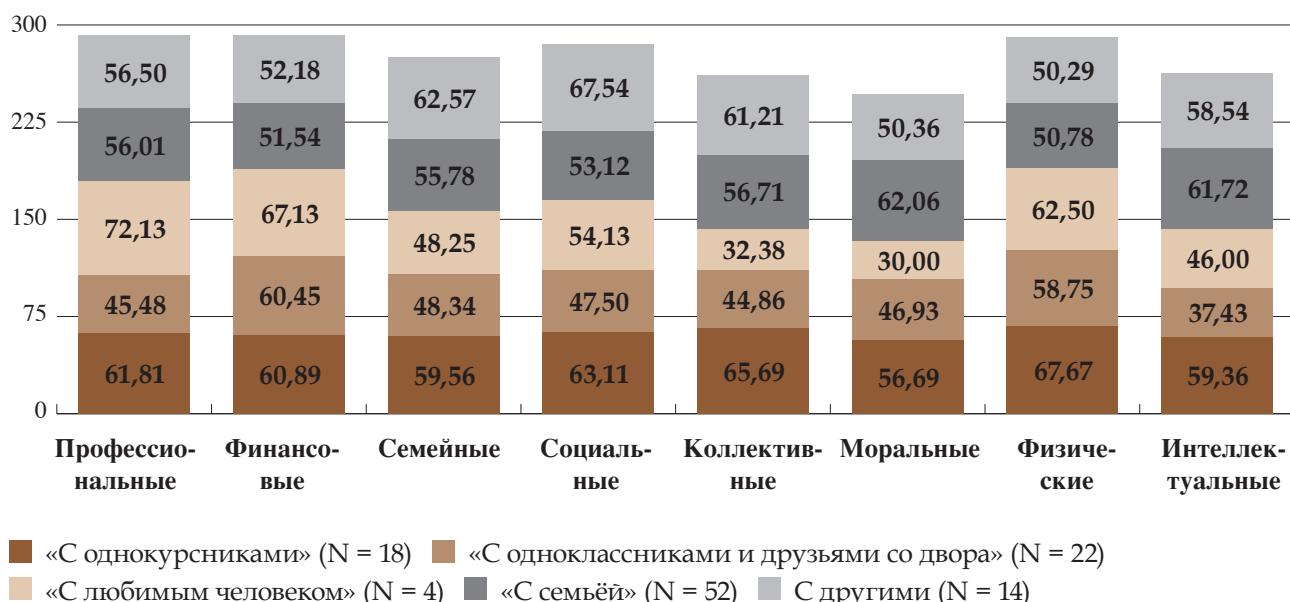


Рис. 3. Взаимосвязь ответов на вопрос «С кем вы в основном проводите своё свободное время?» и результатов измерения социальных ценностей

В ходе анализа полученных данных выявлено, что молодые люди имевшие широкий круг общения в детстве, отличаются большей коллективистической направленностью. Иными словами, те, кто больше общалась с друзьями в детстве, имел большое количество знакомых.

Результаты изучения социальных ценностей и ответы на вопрос (СПО) «С кем вы в основном проводите своё свободное время?» показали, что студенты, выбирающие интеллектуальные ценности, своё свободное время проводят в основном со своей семьёй, потом с однокурсниками, обсуждая свои предметы, затем – с новыми знакомыми, с любимым человеком и в последнюю очередь – с одноклассниками и друзьями со двора. Главный момент, на который хотелось бы обратить внимание, – это взаимосвязь между интеллектуальными ценностями и семейными. Молодёжь, ориентированная на семейные ценности, больше обращает внимание на развитие в себе интеллектуальных качеств и способностей.

Как видно из таблицы, студенты, которые своё свободное время проводят с однокурсниками, имеют очень высокое стремление к социальному престижу. А те студенты, которые проводят его с любимыми, отличаются низким стремлением к соперничеству, социальному престижу, достижению цели, то есть они не мотивированы к успешности. Из этого можно сделать вывод, что. У тех, для кого важны эмоции, менее развиты деловые качества.

Развитие духовных ценностей молодёжи – это кропотливая работа педагогов, семьи и общества. Задача не из лёгких – соотносить свои интересы и желания с интересами окружающих тебя людей. А ведь именно этому можно научить, развивая мотив аффилиации

Таблица 7

**Статистический анализ взаимосвязи ответов на вопрос «С кем вы в основном проводите своё свободное время?» и данных методики МАС
(по критерию однофакторного дисперсионного анализа)**

Показатели	Средние ранги					F	p
	«С однокурсниками» (N = 19)	«С одноклассниками, друзьями со двора» (N = 24)	«С любимым человеком» (N = 5)	«С семьёй» (N = 56)	Другие (N = 14)		
Стремление к социальному престижу	20,8	18,2	17,2	17,9	19,9	2,51	0,046
Стремление к соперничеству (азартность)	8,3	7,0	6,0	8,0	10,3	2,99	0,022
Стремление к достижению цели	21,3	18,9	17,0	19,2	21,2	2,15	0,079

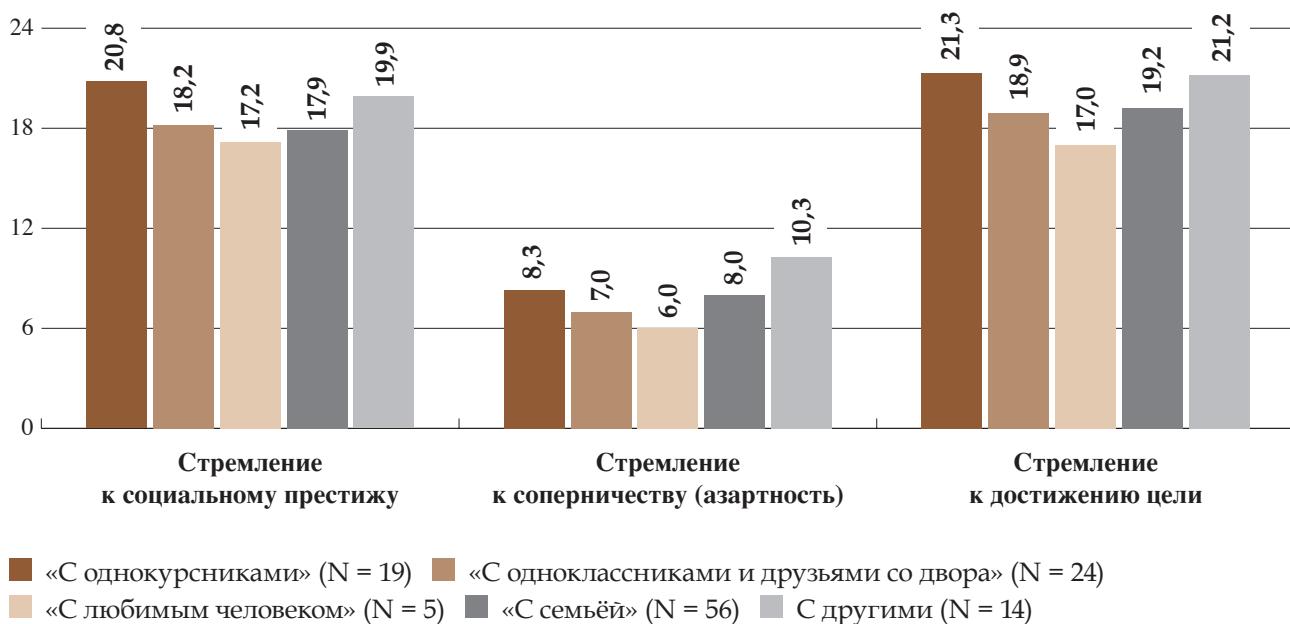


Рис. 4. Взаимосвязь ответов на вопрос «С кем вы в основном проводите своё свободное время?» и данных методики МАС

у подрастающей молодёжи. Социально-нравственное воспитание в семье, в учебных заведениях, в коллективе – это большая школа в формировании нравственного сознания, морального облика молодёжи: так у молодёжи пробуждается чувство товарищества, симпатии к сверстникам, желание оказать посильную помощь друг другу.

Формирование мотива аффилиации у студентов позволит в будущем воспитать духовно сильную, морально устойчивую молодёжь. Этому способствуют следующие психолого-педагогические условия:

- успешное использование методов коллективного взаимодействия (позволит студентам активно общаться друг с другом, поскольку условие успеха каждого является условием успеха остальных);
- формирование мотива аффилиации у молодёжи в процессе обучения должно представлять собой одну из задач профессиональной деятельности преподавателей школ, лицеев, колледжей, высших учебных заведений;
- формирование мотивации к общению важно осуществлять путем включения студентов в процесс оценивания собственных психических состояний и результатов учебной деятельности;
- целенаправленная деятельность по формированию и саморазвитию мотива аффилиации будет достаточно результативной, если станет опираться на знание исходного состояния данной мотивации;
- формирование мотиваций предполагает использование комплекса психолого-педагогических средств, психологических тренингов, дающих соответствующие развивающие возможности и позволяющие реализовать закономерности развития мотивации.

На основе проведенного исследования мы пришли к следующим общим выводам:

- целенаправленная деятельность по формированию и саморазвитию мотива аффилиации будет достаточно результативной, если опираться на знание исходного состояния этих мотиваций (если развивать ее с ранних стадий онтогенеза);
- формирование мотиваций предполагает использование комплекса психолого-педагогических средств, которые обладают соответствующими развивающими возможностями и позволяют реализовать закономерности развития мотивации;
- принцип «группизма» – ориентации на группу, предпочтения интересов группы личным интересам – позволит получить большие выгоды в экономической сфере без каких-либо вложений, многократно инвестировать труд своих сотрудников, конечно же, используя этнопсихологические мотивы деятельности узбекского народа.

Список литературы:

1. Батаршев, А. В. Психодиагностика в управлении: Практическое руководство: учебно-практич. пособие / А. В. Батаршев. – М.: Дело, 2005.
2. Большая энциклопедия психологических тестов. – Эксмо: Москва, 2006.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с. : ил. – (Мастера психологии).
4. Карпенко, Л. А. Краткий психологический словарь / Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985.
5. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
6. Кузнецова, И. В. Мотив аффилиации в межличностных отношениях : дис. ... канд. психол. наук / Ирина Викторовна Кузнецова. – СПб., 2006.
7. Майерс, Д. Социальная психология : пер с англ. / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2004. – 793 с.
8. Макклеланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклеланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с. : ил. – (Мастера психологии).
9. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 2-е изд. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
10. Немов, Р. С. Социальная психология : учеб. пособие / Р. С. Немов, И. Р. Алтунина. – СПб. : Питер, 2010. – 432 с. : ил. – (Учебное пособие).
11. Обуховский, К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / К. Обуховский. – СПб. : Речь, 2003. – 294 с.
12. Орлов, А. Б. Экспериментальные и прикладные исследования мотивационных образований в зарубежной и когнитивной психологии / А. Б. Орлов // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11, № 6. – С. 16–27.
13. Орлов, А. В. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации / А. В. Орлов // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 27–34.
14. Платонов, Ю. П. Социальная психология поведения : учеб. пособие / Ю. П. Платонов. – СПб. : Питер, 2006. – С. 37–40.

15. Серова, Л. Г. Тесты для отбора персонала / Л. Г. Серова. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – (Психологический практикум).
 16. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : пер. с нем. ; в 2 т. / Х. Хекхаузен. – М., 1986.
 17. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапаръ, В. Е. Рoccoха, О. В. Шапаръ ; под общ. ред. В. Б. Шапаря. – Изд. 3. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007.
 18. Buunk, B. Affiliation and helping interactions within organizations : a critical analysis of the role social support with regard to occupation stress // Stroebe W., Hewstone M. European Review of Social Psychology. – Chichester : John Wiley, 1990. – Vol. 1. – P. 293–322.
 19. Murray, H. A. Exploration in Personality / H. A. Murray. – N.Y., 1938.
-

Spisok literatury:

1. Batarshev, A. V. Psikhodiagnostika v upravlenii: Prakticheskoe rukovodstvo: uchebno-praktich. posobie / A. V. Batarshev. – M.: Delo, 2005.
2. Bol'shaia entsiklopediia psikhologicheskikh testov. – Eksmo: Moskva, 2006.
3. Il'in, E. P. Motivatsiia i motivy / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2011. – 512 s. : il. – (Mastera psikhologii).
4. Karpenko, L. A. Kratkiy psikhologicheskiy slovar' / L. A. Karpenko ; pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Iaroshevskogo. – M. : Politizdat, 1985.
5. Kovalev, V. I. Motivy povedeniia i deiatel'nosti / V. I. Kovalev. – M. : Nauka, 1988. – 192 s.
6. Kuznetsova, I. V. Motiv affiliatsii v mezhlichnostnykh otnosheniiakh : dis. ... kand. psikhol. nauk / Irina Viktorovna Kuznetsova. – SPb., 2006.
7. Maiers, D. Sotsial'naia psikhologiia : per s angl. / D. Maiers. – SPb. : Piter, 2004. – 793 s.
8. Makkeleland, D. Motivatsiia cheloveka / D. Makkeleland. – SPb. : Piter, 2007. – 672 s. : il. – (Mastera psikhologii).
9. Maslou, A. Motivatsiia i lichnost' / A. Maslou. – 2-e izd. – SPb. : Evrazia, 1999. – 478 s.
10. Nemov, R. S. Sotsial'naia psikhologiia : ucheb. posobie / R. S. Nemov, I. R. Altunina. – SPb. : Piter, 2010. – 432 s. : il. – (Uchebnoe posobie).
11. Obukhovskii, K. Galaktika potrebnostej. Psikhologiia vlechenii cheloveka / K. Obukhovskii. – SPb. : Rech', 2003. – 294 s.
12. Orlov, A. B. Èksperimental'nye i prikladnye issledovaniia motivatsionnykh obrazovanii v zarubezhnoi i kognitivnoi psikhologii / A. B. Orlov // Psikhologicheskiy zhurnal. – 1990. – T. 11, № 6. – S. 16–27.
13. Orlov, A. V. Razvitiye teoreticheskikh skhem i poniatiynykh sistem v psikhologii motivatsii / A. V. Orlov // Voprosy psikhologii. – 1989. – № 5. – S. 27–34.
14. Platonov, Iu. P. Sotsial'naia psikhologiia povedeniia : ucheb. posobie / Iu. P. Platonov. – SPb. : Piter, 2006. – S. 37–40.
15. Serova, L. G. Testy dlja otbora personala / L. G. Serova. – Rostov-n/D. : Feniks, 2004. – (Psikhologicheskiy praktikum).

16. Khekkhauzen, X. Motivatsiia i deiatel'nost' : per. s nem. ; v 2 t. / Kh. Khekkhauzen. – M., 1986.
17. Noveišii psikhologicheskiy slovar' / V. B. Shapar', V. E. Rossokha, O. V. Shapar' ; pod obshch. red. V. B. Shaparia. – Izd. 3. – Rostov n/D. : Feniks, 2007.
18. Buunk, B. Affiliation and helping interactions within organizations : a critical analysis of the role social support with regard to occupation stress // Stroebe W., Hewstone M. European Review of Social Psychology. – Chichester : John Wiley, 1990. – Vol. 1. – P. 293–322.
19. Murray, N. A. Exploration in Personality / H. A. Murray. – N.Y., 1938.

▼

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INTEGRATED EDUCATION

Григорьева М.Ю.

Магистр кафедры психологии образования
Института педагогики и психологии образования
Московского городского педагогического
университета, педагог-психолог ГБОУ города
Москвы «Школа № 1150 имени Героя Советского
Союза К.К. Рокоссовского».

E-mail: marigree@mail.ru

Grigoryeva M.Y.

Post-Graduate student at the Educational
Psychology Department of the Institute of
Pedagogics and Psychology of Education of the
Moscow City Pedagogical University, teacher-
psychologist at school №1150 named after the
Hero of the Soviet Union K.K. Rokossovsky.

E-mail: marigree@mail.ru

Аннотация. В статье представлены особенности психолого-педагогического сопровождения в условиях интегрированного обучения. Рассматривается роль школьного психолога в проектировании и организации психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых. Формулируются основные направления психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога. Рассмотрены основные условия эффективности программ психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, подростки, психолог, педагог, родители, адаптация, интегрированное обучение, комплексный подход, психологические условия, компетентность.

Annotation. The article presents the characteristics of psycho-pedagogical support in the conditions of integrated education. The author examines the role of the school psychologist in designing and organizing psycho-pedagogical support of children and adults. The author formulates the main directions of psycho-pedagogical support of the development of a teacher's professional competence. The article also examines the main conditions of a psycho-pedagogical support program effectiveness.

Keywords: psycho-pedagogical support, young people, psychologist, teacher, parents, adaptation, integrated education, complex approach, psychological conditions, competence.

Необходимость психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в настоящее время становится программной установкой в различных нормативно-правовых и концептуальных документах (Государственная программа «Столичное образование» на 2012–2016 гг.). В связи с этим осмысление и выделение особенностей психолого-педагогического сопровождения является первостепенной задачей, решение которой должно предшествовать решению конкретных проблем всех участников образовательного процесса на организационном уровне, любым практическим экспериментам в этой области.

В нашей стране концепция сопровождения начала разрабатываться с середины 90-х гг. XX в. Модели психолого-педагогического сопровождения применительно к детским садам изучают Г. Бардиер, В.С. Мухина, И. Ромазан, Т. Чередникова, Т.И. Чиркова и др.; применительно к школам – Э.М. Александровская, И.А. Баева, М.Р. Битянова, Г.А. Воронина, Н.С. Глуханюк, О.А. Добрынина, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, В.А. Лазарев, Т.Л. Поршинская, С.А. Расчетина, М.И. Рожков, Л.В. Тарабакина, П.А. Шептенко и др.

Авторы констатируют специфику в реализации психолого-педагогического сопровождения в различных условиях и разных видах образовательных учреждений. Это связано с различиями в образовательных задачах, возможностях, а также с другими характеристиками конкретных образовательных сред (М.Р. Битянова, Е.А. Козырева, Л.И. Макадей, В.Э. Пахальян, А.Л. Уманский, В.А. Лазарев, Л.Е. Копылова, Т.В. Луговская и др.).

Несмотря на различия, концепция сопровождения эффективна и продуктивна при работе с любым контингентом детей и подростков. Поскольку в образовании декларируются задачи интегративного обучения, становится актуальной разработка программ психолого-педагогического сопровождения, которые охватят весь контингент детей и подростков и будут одновременно работать на перспективу и сопровождать актуальные задачи.

Основная цель школьной службы сопровождения – помочь формированию адаптивной, самостоятельной личности, а главная особенность этой службы – комплексный подход к решению проблем ребенка.

Практический психолог в школе отвечает, прежде всего, за создание психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка, – именно это составляет основную направленность его деятельности. Такое понимание сопровождения отличается от точки зрения, представленной в работах по данной проблеме многих отечественных психологов, которые считают главной целью сопровождения психодиагностическую и психокоррекционную деятельность. Важно создавать условия для развития всех учащихся, так как именно нарушение этих условий мешает своевременной реализации возрастных и индивидуальных возможностей детей и ведет к необходимости коррекционной работы.

Психолого-педагогическое сопровождение не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, оно выступает как комплексная технология, особая культура поддержки ребенка и помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Решение задач психолого-педагогического сопровождения ребенка не может быть ограничено областью непосредственного взаимодействия с ним психолога.

Школьную психологическую службу можно рассматривать как своеобразное поле взаимодействия практического школьного психолога с учащимися разного возраста, их учителями и родителями; в центре этого взаимодействия – интересы ребенка как формирующейся личности.

Практический психолог – равноправный член школьного коллектива, который осуществляет синтез педагогического опыта и знаний с данными психологической науки.

Более того, школьному психологу отводится ключевая роль в проектировании и организации психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых. Грамотный психолог является «своеобразным kleem системы сопровождения» (Е. Казакова).

Выстраивая систему сопровождения в рамках комплексного подхода к решению проблем обучающихся, следует включать в нее три равноправные компонента: психологическое сопровождение, педагогическое сопровождение и социальное сопровождение. Мы полагаем, что, игнорируя хоть один из этих элементов, мы не сможем гарантировать комплексность и эффективность сопровождения.

Психологическое сопровождение направлено на удовлетворение психологических потребностей развития личности на разных этапах онтогенеза, отвечает за создание условий реализации индивидуально-личностного потенциала, предотвращение возникновения личностных нарушений или остановок в личностном развитии, оказывает содействие в разрешении внутренних конфликтов личности и возобновлении личностного роста, поиске скрытых ресурсов развития подростка и сохранении психологического здоровья.

Педагогическое сопровождение гарантирует взаимодействие и сопутствие педагога ребенку в процессе разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории, возможность самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, помогает ребенку найти опору в его собственных возможностях.

Социальное сопровождение отвечает за поддержку ребенка в построении социальных отношений, обучение ребенка новым моделям взаимодействия с собой и миром, преодоление трудностей социализации, способствует адаптации подростка к новым жизненным ситуациям, то есть социальной адаптации индивидуума.

В соответствии с этим пониманием психолог, выполняя основополагающую функцию в сопровождении, может вычленить проблему и осмыслить ее. При этом важна диагностика не только проблемы, но и сильных сторон ребенка и окружения, на которые можно опереться при ее решении.

Согласно логике сопровождения вырабатывается программа действий. Как отмечает М. Н Сартан, «если ситуация находится в компетенции психолога, то он это делает сам. В более сложных случаях программу вырабатывает команда. Ставится задача объединить в одну команду имеющиеся кадры: психологов, социальных педагогов, логопедов и дефектологов» [1]. Это предполагает, что специалист по психолого-педагогическому сопровождению должен не только владеть методиками диагностики, консультирования, коррекции, но обладать способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организовать в этих целях всех участников образовательного процесса (ребенка, сверстников, родителей, педагогов, администрацию).

Эпоха инноваций в системе отечественного образования стала временем перемен и появления возможностей, которые важно и нужно использовать в интересах ребенка. Сегодня, когда крупный образовательный комплекс может включать учреждения дошкольного, начального, основного, среднего общего образования, дополнительного образования детей, коррекционное структурное подразделение и профессиональные образовательные организации, было бы непростительно упустить уникальную возможность создать социально-психологического-педагогическую службу сопровождения.

По мнению В.Г. Каменской и С.А. Котовой, «психологическая служба образования завтрашнего дня – это служба психологического сопровождения личности, работающая в зоне ближайшего развития не только ребенка, учителя... но и учреждения, системы образования в целом. Она должна будет создать оптимальные психологические условия для развития каждого субъекта в очеловеченной системе образования в целом» [8, с. 59].

Поэтому сегодня основной акцент в работе по социальному-психологическому-педагогическому сопровождению необходимо делать на направления психопрофилактики и психологического просвещения [1]. «Идеология сопровождения требует от всех специалистов не ждать звонка о несчастье. Мы предлагаем идти с ребенком вместе, заниматься профилактикой, а не тушить пожары», – подчеркивает М. Сартан [1].

Единая служба социальному-психологическому сопровождения даст возможность консолидировать силы специалистов нескольких структурных подразделений, что, в свою очередь, позволит повысить эффективность работы за счет:

- более полной реализации принципов непрерывности и преемственности образования на всех его ступенях – дошкольного, общего и дополнительного образования для детей от 1,5 до 18 лет;
- максимального использования кадрового ресурса учреждений в результате определения единых целей и задач комплекса, работы по выстраиванию общей программы психопрофилактики всех участников образовательного процесса;
- создания сильных педагогических коллективов, способных транслировать лучшие педагогические практики, развивать внутри образовательной организации педагогическое мастерство, профессионализм и, как результат, повышать качество дошкольного и школьного образования;
- создания условий для предоставления большого спектра социальному-психологическим услуг, что увеличит возможность выстраивания индивидуальной образовательной траектории каждым обучающимся;
- более полного удовлетворения запросов семьи посредством развития системы взаимодействия с родительской общественностью.

Для эффективного использования предоставленных возможностей необходимо грамотное профессиональное взаимодействие практического психолога (службы социальному-психологическому сопровождения) с педагогическим коллективом школы. По мнению А.А. Реана, центральной фигурой, с которой должен работать школьный психолог, является не учащийся, а учитель [2].

В настоящее время, когда постулируется шаговая доступность образования для каждого обучающегося, воспитанника, педагогам приходится работать с неоднородным

контингентом детей. Реальная практика образования показывает, что необходим педагог-профессионал, способный к работе с различными категориями детей (детьми с особыми нуждами (со спецификой развития, с ограниченными возможностями), одаренными детьми, детьми – представителями различных этнических и субкультурных общностей).

Традиционно основным направлением в работе с педагогами выступало психологическое просвещение. Парадигмы развивающего, личностно ориентированного образования, задачи повышения профессионализма педагогических кадров требуют перехода от традиционной модели психологического просвещения к модели развития психологической компетентности педагогов, обучение их психотехникам, позволяющим решать актуальные задачи развития и воспитания ребенка, его обучения.

Становится значимым развитие следующих профессиональных компетентностей педагогов:

- специальная профкомпетентность как владение деятельностью на высоком профессиональном уровне;
- социальная профкомпетентность как владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества;
- личностная профкомпетентность как владение способами самовыражения и саморазвития и способность планировать свою профессиональную деятельность, способность самостоятельно принимать решения;
- индивидуальная профкомпетентность как владение приемами саморегуляции и способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности.

На наш взгляд, обязательным представляется обучить сопровождению классных руководителей, социальных педагогов, вожатых, педагогов-организаторов.

Как отмечал М. Сартан, «основным принципом службы являются положения гуманистической психологии и педагогики о «сопровождении» ребенка в процессе его развития, а именно: «идти за ребенком», направляя его развитие, а, не навязывая ему цели и пути, правильные с точки зрения взрослых. Так садовод создает благоприятные условия для роста растений, но не тащит их из земли, «чтобы быстрееросли». Помочь детям гармонично «врасти» в сад нашего мира – вот глобальная цель службы сопровождения» [1].

Такую подготовку можно начать с участия педагогов в постоянно действующем семинаре «Тренинг: ресурсы стрессоустойчивости педагога». Участники осваивают навыки отслеживания признаков стресса и его последствий у себя и других людей, навыки конструктивного реагирования на травмирующие ситуации, обучаются методам эффективной самопомощи и саморегуляции психоэмоционального состояния, ищут личные ресурсы стрессоустойчивости, что укрепляет уверенность в своих силах, помогает в поиске новых приемов преодоления стрессовых ситуаций, способствует повышению эффективности межличностного взаимодействия с коллегами и обучающимися.

Кроме того, для развития коммуникативной компетентности учителя как основы конструктивного профессионального и межличностного общения может быть полезен постоянно действующий семинар «Тренинг коммуникативной компетентности педагога».

Участники осваивают навыки построения эффективных межличностных коммуникаций с различными субъектами образовательного процесса.

После занятий непосредственно для педагогов можно приступать к программам семинаров по конкретной актуальной тематике сопровождения, например для классных руководителей 5 классов можно рекомендовать программу «Интерактивные методы обучения психолого-педагогическим технологиям ведения профилактической работы в подростковой среде» основные темы которого помогают классным руководителям освоить технологии обучения учащихся жизненным навыкам на классных часах по материалам тренинговой программы «Я и другие Я», предназначеннной для адаптации подростков к обучению в основной школе [3].

Предлагаемая программа направлена на повышение знаний, умений и практических навыков педагогов образовательных учреждений по организации и ведению тренинговых профилактических занятий для подростков. Из обратной связи и опыта внедрения подобных программ видна их востребованность и актуальность: «Очень полезно, познавательно, интересно, актуально, можно применить на практике», «Нравится практическая значимость занятий, где ты не только слушаешь, но сам участвуешь и пробуешь. Ценно получение опыта проведения упражнений. Освоила новые приемы», «Занятиячат играть, управлять этим процессом. Это не только обучение, но и вдохновение! Появилось много новых идей! Знаю, как заинтересовать своих воспитанников!», «Углубила знания в области групповой работы. Научилась проводить занятия в группе», «Полученные знания и опыт помогли не только в организации внеклассной работы с учащимися, но и позволили применить освоенные активные формы обучения в рамках своего предмета».

Основное отличие данной программы (для классных руководителей пятых классов) в том, что ее реализация проходила на базе школы с обязательным участием педагога-психолога и социального педагога, а в течение месяца после проведения первого занятия с педагогами в 5 классах состоялись классные часы, которые провели совместно классный руководитель, психолог и социальный педагог школы. Опыт показал, что не всегда педагог умеет, хочет и готов самостоятельно реализовывать в своем классе программу сопровождения подростков при переходе в основную школу, (даже при условии прохождения программы постоянно-действующего семинара), так как в связи с новыми стандартами возросла нагрузка: оформление документации, реализация ФГОСов в учебно-воспитательном процессе (при разработке программ, сценариев внеклассных мероприятий, подготовке к урокам, олимпиадам, научно-практическим конференциям), ведение электронного журнала занимают много времени, и на специально организованную работу (которая требует дополнительной подготовки) просто нет времени и сил. В таком случае лучше включить педагога в группу на правах участника, а ведение программы поручить психологу и социальному педагогу (при проведении подобных профилактических занятий с целым классом важно наличие двух ведущих).

Итогами проведения подобных классных часов стали снижение тревожности у школьников, повышение уровня комфорта каждого обучающегося, снижение конфликтности детского коллектива, что в свою очередь создало спокойную обстановку и способствовало уменьшению школьной неуспешности. Перечисленные выше характеристики

являются основными критериями успешной адаптации подростков к обучению в основной школе.

Психологическое сопровождение учителей позволяет педагогам преодолевать психологические барьеры, связанные с неготовностью к нововведениям, развивать стилевые особенности общения, формировать позитивные взаимоотношения друг с другом, администрацией, родителями, детьми.

В свете гуманистической психолого-педагогической парадигмы образования, предполагающей внедрение личностно-ориентированных технологий обучения в учебный процесс, работа по психолого-педагогическому сопровождению педагогов, а также обучение сопровождению, выходят на первый план.

Изучая проблему организации сопровождения, мы установили еще один факт, который нельзя игнорировать в работе: педагоги получили профессиональное образование, детей учат специалисты, родители не имеют не только родительского образования, но часто даже минимальной психологической поддержки. А ведь именно общение родителей и детей в семье является детерминантой развития ребенка [4].

Помощь семье оказывается у нас и социальными, и образовательными структурами на этапе ее кризиса, в момент конфликта или распада, когда проблема становится настолько очевидна, что ее не спрятать, заниматься же профилактикой семейных дисфункций, налаживанием семейных коммуникаций необходимо в предкризисный период. Еще лучше – организовать школу родителей с регулярными занятиями для всех желающих. Тогда возможна более продуктивная работа по стабилизации семейных отношений [5]. Нам кажется важным поддержать семью в знаковые периоды, например во время появления в ней первоклассника, выпускника, ребенка-подростка. Часто родители не замечают, что перед ними уже не ребенок, а подросток со своими новыми ценностями и особенностями.

В современной социокультурной ситуации возрастает роль и ответственность семьи за воспитание детей. Как свидетельствует практика, многие родители, ориентированные на активное участие в воспитании собственных детей, испытывают недостаток знаний в области педагогики и психологии. В связи с этим работу с родительской общественностью следует рассматривать как одну из значимых задач, которая решается в системе психолого-педагогического сопровождения с помощью традиционных форм консультирования и просвещения, а также интерактивных форм совместных родительско-детских собраний, семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов.

В процессе непрерывного психологического сопровождения родителей психолог имеет возможность обсуждать и развивать родительское отношение к воспитанию и обучению детей, сформировать понимание особенностей работы учителей, администрации, что позволит сблизить индивидуальные смысловые контексты общающихся для поиска вариантов разрешения конфликтов в образовательных ситуациях. В сборнике Григорьевой М.Ю., Топорковой Е.В. «Профилактика безнадзорности, правонарушений и наркомании среди школьников» представлен вариант авторской программы психолого-педагогического сопровождения по выстраиванию конструктивных родительско-детских отношений, позволяющий вовлечь подростков и родителей в совместную деятельность [6].

Программа психолого-педагогического сопровождения подростков и взрослых позволяет формировать позитивные взаимоотношения между школьниками, их учителями и родителями, раскрывать способности детей и родителей к взаимопониманию, взаимоподдержке, взаимопомощи, освещать семейные ценности, пропагандировать здоровый образ жизни, поддерживать психическое здоровье детей и взрослых, включать родителей в жизнь школы и класса.

Различные исследования по проблемам сопровождения, проведенные в последнее время, позволяют сделать вывод об актуальности данной тематики и восстремованности построения единых служб социально-психологического сопровождения, позволяющих консолидировать силы специалистов нескольких образовательных структурных подразделений, повышая эффективность работы образовательного учреждения в целом.

Исходя из перечисленного, мы определили основные психолого-педагогические условия эффективности программ психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых:

- выстраивание сотрудничества с ребенком как основная цель работы в модели психолого-педагогического сопровождения. Соответственно, взрослые, окружающие ребенка, являясь субъектами сопровождения, участвуют в этом процессе на принципах сотрудничества, личной и профессиональной ответственности. В каждом конкретном случае все заинтересованные взрослые совместно разрабатывают единый подход, единую стратегию психолого-педагогического сопровождения, определяя оптимальные условия обучения и развития школьника;
- приоритетность целей, ценностей и потребностей развития внутреннего мира самого ребенка (идти за ребенком, направляя его развитие, а не навязывая ему цели и пути, правильные, с точки зрения взрослых);
- опора на наличные силы и потенциальные возможности личности, вера в эти возможности (учить ребенка самостоятельно решать возникающие проблемы, стремиться к высокой социально-психологической адаптации ребенка);
- ориентация на создание в рамках объективно существующей социально-педагогической среды условий, позволяющих ребенку самостоятельно строить систему отношений с миром, окружающими людьми, самим собой и самостоятельно преодолевать трудности для максимального в данной ситуации личностного развития и обучения;
- установление диалоговых отношений между учениками, родителями, учителями; формирование готовности к поиску вариантов решения проблем, к гибкому, вариативному поведению в сложных жизненных ситуациях;
- стимулирование педагогов к освоению и внедрению личностно-ориентированных технологий обучения;
- взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребенку, тесное сотрудничество их на всех стадиях работы и с отдельными учащимися, и с детским коллективом;
- применение интерактивных профилактических форм и методов психолого-педагогического сопровождения для всех участников образовательного процесса

(постоянно-действующие семинары, акции-презентации, мероприятия в форме игровых оболочек и командных игр, тренинговые занятия, родительско-детские собрания).

Обобщая изложенное, подчеркнем, что психолого-педагогическое сопровождение в образовании, как многоаспектное полиморфное взаимодействие, направлено на преобразование неблагоприятных условий развития (внешних и внутренних). Любая программа сопровождения в образовании представляет собой, прежде всего, технологию разрешения проблем развития, важнейшим результатом которой выступает приобретенный опыт разнопланового взаимодействия, позволяющий осуществлять перенос на другие ситуации для разрешения сходных проблем. Целью программ сопровождения выступает оказание субъекту развития помощи и поддержки на начальных этапах, а также в особо трудных, кризисных, переходных периодах становления [7].

Список литературы:

1. Сартан, М. Н. Как это делается в Питере / М. Н. Сартан // Школьный психолог. – 2000. – № 10. – С. 3–5.
2. Степанова, М. А. Психология в образовании : психолого-педагогическое взаимодействие / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 76–83.
3. Григорьева, М. Ю. «Я и другие Я». Психолого-педагогическое сопровождение и социальная адаптация подростков / М. Ю. Григорьева. – М. : Школьная пресса, 2011. – 96 с.
4. Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / А. А. Бодалев, В. В. Столин, Е. Т. Соколова [и др.] ; под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
5. Баженов, В. Г. Психолого-педагогические условия комплексной работы с семьей и ребенком «группы риска» / В. Г. Баженов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3 : Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 28–32.
6. Григорьева, М. Ю. Профилактика безнадзорности, правонарушений и наркомании среди школьников / М. Ю. Григорьева, Е. В. Топоркова – М. : Школьная пресса, 2012. – 80 с.
7. Бережнова, Л. Н. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития / Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2005. – № 12. – С. 109–122.
8. Каменская, В. Г. Пути развития психологического сопровождения ребенка / В. Г. Каменская, С. А. Котова // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 9. – С. 57–60.

Spisok literatury:

1. Sartan, M. N. Kak éto delaetsia v Pitere / M. N. Sartan // Shkol'nyj psikholog. – 2000. – № 10. – S. 3–5.

2. Stepanova, M. A. Psikhologija v obrazovanii : psikhologo-pedagogicheskoe vzaimodejstvie / M. A. Stepanova // Voprosy psikhologii. – 2003. – № 4. – S. 76–83.
3. Grigor'eva, M. Iu. «Ja i drugie Ja». Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie i sotsial'naia adaptatsiya podrostkov / M. Iu. Grigor'eva. – M. : Shkol'naia pressa, 2011. – 96 s.
4. Sem'ja v psikhologicheskoi konsul'tatsii. Opyt i problemy psikhologicheskogo konsul'tirovaniia / A. A. Bodalev, V. V. Stolin, E. T. Sokolova [i dr.] ; pod red. A. A. Bodaleva, V. V. Stolina. – M. : Pedagogika, 1989. – 208 s.
5. Bazhenov, V. G. Psikhologo-pedagogicheskie usloviia kompleksnoi raboty s sem'ej i rebenkom «gruppy riska» / V. G. Bazhenov // Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 3 : Pedagogika i psikhologija. – 2012. – № 1. – S. 28–32.
6. Grigor'eva, M. Iu. Profilaktika beznadzornosti, pravonarushenij i narkomanii среди shkol'nikov / M. Iu. Grigor'eva, E. V. Toporkova – M. : Shkol'naia pressa, 2012. – 80 s.
7. Berezhnova, L. N. Soprovozhdenie v obrazovanii kak tekhnologija razreshenija problem razvitiia / L. N. Berezhnova, V. I. Bogoslovskij // Izvestija RGPU im. A.I. Gertse na. – 2005. – № 12. – S. 109–122.
8. Kamenskaja, V. G. Puti razvitiia psikhologicheskogo soprovozhdenija rebenka / V. G. Kamenskaja, S. A. Kotova // Vestnik Gertsenovskogo universiteta. – 2008. – № 9. – S. 57–60.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

INNOVATIVE METHODOLOGY IN TEACHING CHEMISTRY WITHIN THE FRAMEWORK OF
A COMPETENCE-BASED APPROACH

Гулай О.И.

Доцент кафедры материаловедения
и пластического формирования конструкций
машиностроения Луцкого национального
технического университета, кандидат
технических наук.

E-mail: hulay@i.ua

Аннотация. В статье анализируются результаты применения компетентностного подхода в системе высшего образования. Рассмотрена роль химии как дисциплины фундаментальной подготовки в формировании ключевых и профессиональных компетентностей будущих инженеров-строителей. Приведены примеры применения интерактивных методик преподавания в рамках лекций, лабораторных занятий и самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: ключевые компетенции,
профессиональная компетентность,
интерактивные методики, химия.

Gulay O.I.

Associate professor at the Department of
Material Study and Mechanical Engineering
of the Lutsk National Technical University,
Candidate of science (Engineering).

E-mail: hulay@i.ua

Annotation. The article analyses the results of the competence approach to specialist training in the system of higher education. The importance of chemistry as a subject of fundamental training in forming key and professional competences in future builder-engineers was analysed. Examples of interactive teaching methodology application in lectures, laboratory work and independent student work are made.

Keywords: key competences, professional competence, interactive methodologies, chemistry.

Введение

Современные строительные технологии отличаются динамизмом, креативностью и научностью, поэтому система профессионального образования пребывает в процессе кардинальных изменений содержания обучения и технологий его осуществления. Традиционные образовательные технологии формируют молодых специалистов, которые не готовы к анализу реальных производственных ситуаций и принятию эффективных решений, недостаточно творчески подходят к решению традиционных профессиональных задач, не имеют опыта установления деловых отношений и, соответственно, не могут обеспечить эффективную работу. Это усложняет процесс их адаптации на производстве, заостряет проблемы профессионального и социального становления личности. Как следствие, актуальным является обоснование принципов непрерывного профессионального образования будущих строителей с учётом новейших тенденций современной отечественной и мировой педагогики.

Практика преподавания фундаментальных дисциплин в высшей школе характеризуется рядом существенных недостатков:

- содержание дисциплин не соответствует специфике профессиональной деятельности и требованиям, которые поставлены перед современным специалистом;
- однообразие форм, методов и приемов преподавания вызывает падение интереса к познавательной деятельности и будущей специальности;
- традиционная система обучения не обеспечивает необходимого уровня эффективности учебно-воспитательного процесса из-за недостаточной активности студентов;
- низкий уровень эффективности самостоятельной работы;
- недостаточная обратная связь преподавателя и студентов;
- нерационально используется время как преподавателя, так и студента;
- низкая эффективность проводимого мониторинга знаний.

Преодолеть отмеченные недостатки можно посредством использования интерактивных методов учебно-воспитательной деятельности в рамках компетентностной образовательной парадигмы.

Компетентностный поход в обучении будущих строителей

Необходимость включить компетентностный подход в систему образования определяется изменением образовательной парадигмы как совокупности установок, ценностей, технических средств, используемых членами конкретного общества. Компетентностный подход определяет результативно-целевую направленность образования, что, по нашему мнению, является его бесспорным преимуществом перед другими традиционными и инновационными подходами [1]. Компетентностно-ориентированное образование

составляло предмет исследований таких педагогов, как Н. Бибик, В. Беспалько, И. Зимняя, И. Зязюн, Л. Петровская, В. Петрук, В. Селевко, А. Хуторской и многих других.

Анализируя научные публикации, мы пришли к выводу, что компетенция – это цель образовательной деятельности, а компетентность – мера, степень, полнота ее достижения конкретным субъектом данной деятельности. Компетентность, по нашему мнению, сочетает опыт и знания, значимые для личности. Результатом сочетания являются познавательные и практические умения, которые позволяют судить об уровне компетентности лица.

Основой для практического применения компетентностного подхода является определение иерархии компетенций [2, 3]. Такую систему составляют сверхпредметные, ключевые компетенции (они могут быть представлены в виде зонтика, покрывающего весь процесс учебы); общепредметные компетенции (их приобретают при изучении того или иного предмета/образовательной отрасли в рамках обучения); специально-предметные (приобретаются при изучении профильного предмета или дисциплины).

Таким образом, определенные в докладе международного эксперта, профессора О. Крисана сверхпредметные (ключевые) компетентности являются [4, с. 21]:

- синтетическими (сочетают определенный комплекс знаний, умений и отношений, приобретаемых в ходе усвоения всего содержания образования);
- не связанными с конкретным предметом (их можно приобрести только при усвоении нескольких или всех одновременно предметов, то есть используя все учебные возможности, предлагаемые формальным и неформальным образованием);
- персональными средствами, «ноу-хау», «процедурными знаниями» учеников (формируются после того, как учащиеся забывают фактические знания, добывшие в школе в течение школьной жизни).

Формирование профессиональной компетентности будущих строителей – сложный процесс, который осуществляется поэтапно в системе непрерывного профессионального образования. В этом процессе немаловажную роль играют общенаучные дисциплины (физика, химия, математика), которые закладывают фундамент будущей профессиональной успешности. Рассмотрим стратегические (к чему стремимся) и тактические (как достигаем) аспекты применения компетентностного похода на примере преподавания химии в Луцком национальном техническом университете.

Исходя из структуры профессиональной компетентности, предложенной В. Ягуповым [5], нами проанализированы общие аспекты ее формирования при овладении строительной профессией (см. табл. 1).

Важными составляющими профессиональной компетентности будущих строителей являются общекультурная и личностная компетентности, определяющие интеллектуальный и культурный уровень личности, который не зависит от уровня полученного образования.

Становление общенаучной компетентности происходит в основном при выполнении исследовательских проектов и выпускных работ в высших учебных заведениях.

В системе непрерывного образования особенно важным является формирование общепрофессиональной, профессиональной и технологической компетентностей, которые составляют основу будущего профессионального мастерства специалистов строительного

Таблица 1
Формирование профессиональной компетентности будущих строителей

	Составляющие профессиональной компетентности	Процесс формирования компетентности во время учебы и в последующей профессиональной деятельности
1.	Общечеловеческая компетентность (общекультурная, моральная, политическая, социальная, информационная, коммуникативная, этическая, экологическая, валеологическая)	Осознание роли человека в превращении и сохранении окружающей среды; развитие духовно-ценностных ориентиров личности, ее гуманистического мировоззрения; умение анализировать и оценивать важнейшие достижения национальной и мировой науки, умение пользоваться информационно-коммуникативными технологиями; углубление знания родного языка за счет новых терминов и понятий
2.	Общенаучная компетентность (методологическая, теоретическая, методическая, исследовательская)	Формирование научного мировоззрения; умение и потребность самостоятельно учиться; владение методами анализа и синтеза, умение делать аргументированные выводы; развитие способности решать задачи
3.	Общепрофессиональная компетентность (общепрофессиональная, экономическая, техническая, правовая, психологическая, педагогическая)	Умение выполнять работу по инструкции и оформлять ее результаты; владение лабораторными методами исследования веществ и материалов; умение анализировать результаты своей деятельности
4.	Профессиональная компетентность (технологическая)	Знание современных технологий и материалов, понимание химических, физических и механических процессов, которые происходят при получении и эксплуатации строительных материалов и конструкций
5.	Функциональная компетентность (стратегическая, менеджерская, исполнительская)	Умение определять цель деятельности, планировать ее и доводить до завершения; формирование исполнительной дисциплины и инициативности; способность к сотрудничеству и достижению взаимопонимания
6.	Личностная компетентность (мотивационная, аутопсихологическая, регулятивная, адаптивная, учебная)	Потребность в самостоятельном поиске и усвоении знаний; стремление к самоутверждению и самореализации; направленность на достижение успеха; формирование реальной самооценки; умение анализировать свои действия и их последствия; осознание ответственности за свои действия

профиля. Компетентность начинает формироваться в учебных заведениях системы профессионально-технического образования, развивается в высших учебных заведениях и совершенствуется в процессе профессиональной деятельности.

Изменение парадигмы образования вызывает необходимость трансформации привычных форм и методов преподавания – учение уступает место активному самообучению. Личностно ориентированное профессиональное образование максимально направлено на индивидуальный опыт того, кто его приобретает, его потребность в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии. Главной целью становится развитие личности учащегося, который превращается в инициатора и организатора собственного процесса обучения. Реализация такого подхода невозможна без усиления роли творческой индивидуальности педагога в учебном процессе в результате использования авторских педагогических технологий.

Новейшие образовательные модели концентрируют способы влияния на творческие способности и основные характеристики творческого мышления, а средства практической реализации этих моделей способствуют достижению высокой производительности процесса осознание – понимание – конкретизация – применение – самоадаптация – перенесение идей [6].

Важным также является моральный аспект технологизации образования. В собственной педагогической деятельности мы руководствуемся принципами гуманистического мировоззрения, которые подразумевают формирование таких качеств личности, как осознание единства природы и человека, отказ от авторитарного стиля мышления и взаимодействия, толерантность, склонность к компромиссу (но не беспринципность), уважительное отношение к мысли другого, иным культурам, моральным и духовным ценностям.

Заслуживает внимания закон педагогической технологии, сформулированный академиком Национальной академии педагогики Украины И. Зязюном: «Чем более объемно и значительно ценностное наполнение педагогической технологии, тем более производительным и более качественным будет процесс учения, более свободным, физически и морально здоровым будет субъект учения, весомее и нужнее для него и социума оказывается его (субъекта) творческий потенциал» [7].

Применяя педагогические технологии в системе непрерывного обучения специалистов строительного профиля, мы руководствовались следующими положениями:

1. За основу проектирования педагогической технологии принимается компетентностный подход, направленный на выполнение реальных заданий в переменных жизненных ситуациях и вместе с тем ориентированный на отдаленный результат, который будет актуальным в будущем.

2. Личностно ориентированное обучение предусматривает организацию образовательного процесса на принципах глубокого уважения к личности студента, отношения к нему как к сознательному ответственному субъекту учебно-воспитательного взаимодействия, учёта особенностей индивидуального развития.

3. Использование акмеологической стратегии как ориентации на жизненный успех, достижение вершин в развитии каждого студента и преподавателя, на развитие творческого потенциала будущего специалиста и его социализацию в сложных условиях профессиональной деятельности.

4. Краеугольным камнем технологии является непрерывное самообразование, базирующееся на способности и потребности пополнять и генерировать знания, умение ориентироваться в сложных базах данных и системах знаний – необходимое условие профессиональной компетентности как преподавателя, так и будущего специалиста.

5. Среди многочисленных методов обучения избираются деятельностные, направленные на овладение различными способами осуществления деятельности, а не только знаниями о ней. В процессе обучения моделируются реальные ситуации профессиональной деятельности будущих строителей, предлагаются проблемы для общего решения.

6. Педагогические инновации связаны с использованием интерактивных методов, которые базируются на способности взаимодействовать в процессе диалога. Суть интерактивных технологий заключается в том, что обучение происходит путем сотрудничества всех его участников, это сообучение, в котором и преподаватель, и студент являются субъектами.

Реализация интерактивных технологий в преподавании химии

Рассмотрим конкретные примеры внедрения интерактивных методов обучения при преподавании химии будущим специалистам строительного профиля.

Образовательный процесс в высшей школе реализуют в пределах целостной системы организационных форм и методов, среди которых ведущей остается лекция (лат. lectio – чтение). Лекция выступает и как организационная форма учения – специфический способ взаимодействия преподавателя и студента, в рамках которого реализуются разнообразное содержание и разные методы преподавания, и как метод – систематическое и последовательное преподавание учебного материала. Основной дидактической целью лекции считаем формирование ориентированной теоретической основы для дальнейшего усвоения студентами учебного материала. Соглашаемся с мнением Л. Калапуши, что цель лекций не в передаче учебного материала, а в ускорении процесса перехода студента из состояния «объект учебы» в состояние «субъект учебы», когда он может самостоятельно добывать научную информацию, создавая самого себя [8].

Каждый человек воспринимает информацию по-своему. Одни лучше запоминают прочитанное, другим нравится слушать, третьи хотят видеть рисунки, схемы или диаграммы. Поэтому чем больше разных вариантов представления информации используется при подготовке лекции, тем эффективнее она будет. Первым шагом внедрения инновационных технологий в учебный процесс мы избрали мультимедийное чтение лекций.

Мультимедийными данными называют всю совокупность визуальной и звуковой информации, которая используется при создании презентаций. Программа PowerPoint является эффективным и мощным средством визуального обеспечения учебного процесса, достойной альтернативой доске с мелом, таблицам и печатным материалам. Предусмотренные в PowerPoint средства представления звуковых и зрительных образов позволяют в полной мере реализовать творческий потенциал лектора. Как примеры визуального представления информации можно назвать текст, изображение, анимацию и видеоклипы.

Создаваемые в PowerPoint презентации требуют более тщательного планирования и больших затрат времени на подготовку, чем обычные доклады или лекции. Однако несомненным преимуществом такого способа изложения материала является то, что лектор в процессе чтения не забудет обратить внимание студентов на важные моменты, во время повторного чтения данной лекции сможет корректировать информацию, добавляя актуальную и изымая устаревшую. Использование мультимедийных технологий особенно актуально для технических дисциплин, поскольку позволяет демонстрировать сложные схемы и таблицы, выводить уравнения и формулы, иллюстрировать теоретические положения многочисленными примерами (см. рис. 1). Студенты имеют возможность правильно записывать сложные термины и иноязычные слова, тогда как при традиционном изложении это нередко вызывает трудности. Данный аспект положительно оценивают и российские педагоги [9, URL].

Параллельно при чтении лекций мы применяем методику проблемных вопросов, которые прерывают монолог лектора, активизируют образовательный процесс, заставляют студентов по-новому взглянуть на окружающий мир с точки зрения химии. По нашим наблюдениям, сочетание в учебном процессе традиционного и проблемного подходов к проведению лекций с мультимедийными технологиями дает положительные результаты.

Схватывание и отвердение цемента

- ◆ Схватывание и отвердение цемента проходит за счет процессов частичного гидролиза, гидратации и кристаллизации силикатов и алюминатов кальция.
- ◆ Наиболее активными минералами портландцемента являются *трикальциевый алюминат* и *трикальциевый силикат*, которые взаимодействуют с водой в ходе следующих реакций:
 - ◆ $3\text{CaO}\cdot\text{Al}_2\text{O}_3 + 6\text{H}_2\text{O} \rightarrow 3\text{CaO}\cdot\text{Al}_2\text{O}_3 \cdot 6\text{H}_2\text{O}$.
 - ◆ $3\text{CaO}\cdot\text{SiO}_2 + \text{H}_2\text{O} \rightarrow 2\text{CaO}\cdot\text{SiO}_2 + \text{Ca}(\text{OH})_2$.
 - ◆ $2\text{CaO}\cdot\text{SiO}_2 + 4\text{H}_2\text{O} \rightarrow 2\text{CaO}\cdot\text{SiO}_2 \cdot 4\text{H}_2\text{O}$.



Рис. 1. Пример слайда к лекции «Химия строительных материалов».

Приведем пример применения проблемного подхода на лекции по теме «Химия строительных материалов». На предыдущей лекции мы рассматривали химические и физические свойства воды. В строительстве вода – незаменимый компонент. На вопрос: «Вода – один из лучших растворителей. Может ли введение воды приводить к образованию твердых материалов?» – первые быстрые ответы: «Нет, вода только растворяет». (На экране появляется заглавие слайда, приведенного на рис. 1, и фото.) Вторая волна ответов: «Ну да, конечно, ведь для образования бетона цемент смешивают с водой». Второй вопрос: «Какие процессы сопровождают схватывание и отвердение цемента? Их название тоже связано с водой». Некоторые студенты вспоминают процессы гидратации и гидролиза, которые рассматривались на предыдущей лекции. (На слайде появляется текст.) Последний вопрос: «Какие химические реакции обуславливают образование бетонного камня?» (Вспоминаем химический состав цемента и возможность взаимодействия его составляющих в присутствии воды.) Таким образом, сочетание визуальных образов, текста, химических уравнений или схем, комментариев лектора и собственных рассуждений студентов приводит к лучшему пониманию и запоминанию материала.

Опросы студентов и преподавателей свидетельствуют, что при систематическом проведении таких лекций повышается познавательный интерес к преподаваемой дисциплине; восприятие материала студентами, новые факты основательнее осмысливаются и лучше запоминаются; новый материал интегрируется с имеющимися у студентов знаниями и опытом, в результате чего учащиеся более сознательно участвуют в учебной работе на лекции, а не просто механически конспектируют.

Проблемные лекции такого типа формируют продуктивное, творческое мышление у будущих инженеров-строителей при обучении на всех образовательно-квалификационных уровнях. Проблемные вопросы позволяют преодолеть основной недостаток традиционных лекций – бездумное копирование в тетрадь нового материала, который излагается преподавателем.

Возможности применения интерактивных технологий обучения на лабораторных, практических и семинарских занятиях шире, чем на лекциях. Студенты и преподаватель становятся равноправными партнерами образовательного процесса. Формулировка проблемы в основном остается за преподавателем, а вот остальные этапы деятельности по ее решению реализуют уже сами студенты. В этом случае роль преподавателя – руководить общим ходом решения проблемной ситуации и своевременно давать нужные консультации.

Приведем примеры применения проблемного подхода и интерактивных методик на лабораторных занятиях по химии. Заметим, что лабораторный практикум по химии предполагает постоянную актуализацию правил техники безопасности, которые важны не только во время выполнения лабораторных работ, но и в повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности строителей. При рассмотрении темы «Неорганические вяжущие материалы» предлагаем в начале занятия проблемный вопрос: «Почему при попадании извести или цемента на руки кожа раздражается, а гипса – нет?» Первый ответ студентов, как правило, поверхностный: «Потому что известь и цемент – едкие вещества, а гипс – нет (его используют не только в строительстве, но и в медицине)». Однако объяснить это явление студенты сразу не могут. Предлагаем им самостоятельно проанализировать, каковы

химические формулы основных составляющих указанных материалов, к какому классу неорганических веществ эти компоненты принадлежат и, соответственно, какие будут иметь свойства; экспериментально проверить, какую среду имеют их растворы (с помощью универсальной индикаторной бумажки). После этого студенты уже могут дать аргументированный ответ на поставленный вопрос. Такой подход, по нашему мнению, формирует как химическую, так и профессиональную компетентность будущих специалистов.

«Плюс-минус». Группу студентов делим на две подгруппы. Одна подгруппа ищет позитивные стороны в определенном химическом явлении, процессе или свойстве, другая – негативные. Например, для анализа предлагается тезис «Вода – самый распространенный растворитель». Позитив – человек усваивает питательные вещества в виде растворов; раствор извести легко наносится на стены; воду используем для уборки – растворения и смыва грязи и т.п. Негатив – питьевая вода легко загрязняется продуктами коррозии водопроводных труб; вода разрушает здание в результате растворения отдельных веществ и т.д. Данный метод развивает критическое мышление, учит разносторонне оценивать любую ситуацию.

«Альтернатива». Студентам предлагается выбрать для выполнения экспериментальные опыты из числа предложенных. В другом варианте предлагается выполнить максимально возможное количество опытов с использованием имеющихся на лабораторном столе реагентов (конечно, студенты должны сначала обосновать свой выбор, а не бездумно сливать разные вещества). Метод активизирует познавательную деятельность, стимулирует работу мышления, ведь проблема выбора вынуждает проанализировать предложенные варианты, избрать наиболее интересный для себя, обосновать свое решение.

Среди многочисленных педагогических инноваций, которые успешно используются отечественными и зарубежными педагогами в процессе обучения студентов вуза, особо отметим **метод проектов**. Он отвечает современным требованиям к подготовке будущих специалистов, о чем свидетельствуют популярность программы «Intel® – обучение ради будущего» (<http://www.intel.com>), а также многочисленные разработки педагогов-исследователей (К. Бабанов, А. Касперский, О. Коберник, М. Львиная, Е. Полат, И. Петрова, А. Фурман и др.). Активно используют этот метод и польские педагоги [10].

Программа «Intel® – обучение ради будущего» призвана помочь учителям средних общеобразовательных учебных заведений и студентам педагогических вузов овладеть эффективными педагогическими и информационными технологиями, расширить их использование при организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности учеников, которая включает работу с мультимедиа и интернет-ресурсами, разработку собственных проектов с использованием информационных технологий, создание презентаций, публикаций и web-страниц. Основное внимание уделяется педагогическим аспектам интеграции компьютерных технологий в практику отечественной школы. Инициатива, провозглашенная в 2000 г. лишь в некоторых штатах США, в настоящее время охватывает больше 6 млн учителей из более чем 50 стран мира.

Intel® ISEF (International Engineering and Science Fair) – одна из наиболее широкомасштабных международных образовательных инициатив корпорации Intel. Уже 60 лет подряд ISEF ежегодно собирает больше 1500 талантливых школьников из более чем 50 стран мира. В Украине конкурс проводят более 10 лет. Участники конкурса соревнуются в десяти тема-

тических категориях на двух национальных конкурсах: «Intel-ЭкоУкраина» (ботаника, зоология, биология, биохимия, химия, науки о Земле, науки о человеке) и «Intel-Техно Украина» (инженерные и компьютерные науки, математика, физика, астрономия). Победители в категориях встречаются в суперфинале, по результатам которого определяется состав команды, представляющей Украину на международном финале конкурса в США. За 7 лет участия в финалах Intel® ISEF в США украинские школьники получили 18 международных наград!

Имея опыт работы со школьниками над проектами (это составит предмет будущих публикаций), мы внедрили данную методику в высшей школе, что позволило быстрее адаптировать студентов первых курсов к особенностям проведения научных исследований. Метод проектов можно применять для организации самостоятельной работы студентов в учебных заведениях строительного профиля каждого звена системы непрерывного образования. Внедрение этого метода обеспечивает достижение целого ряда дидактических и воспитательных целей:

- осуществляется адаптация вчерашних школьников к студенческой жизни;
- реализуются принципы междисциплинарных связей и интеграции дисциплин;



Рис. 2. Пример слайда презентации студенческого проекта
«Кирпич – история и современность».

- за счет профессиональной направленности проектов повышается значимость фундаментальных дисциплин;
- формируются системные знания и умения;
- развивается творческий потенциал;
- появляется активная заинтересованность в учебе и получении ожидаемых результатов;
- формируются навыки ведения научной деятельности;
- формируется умение работать в коллективе и разделять ответственность.

Работа над проектом помогает первокурсникам ближе познакомиться с будущей профессией. Это первый шаг к работе над курсовыми и дипломными работами. Студенты активно используют интернет-ресурсы для поиска информации. Наиболее сложный и интересный этап, требующий не только знаний, но и творческого подхода, – подготовка презентации (слайд студенческой работы «Кирпич: история и современность» приведен на рис. 2). На одном из завершающих курс занятий студенты представляют свои работы, лучшие из которых рекомендуются на студенческую научную конференцию. Таким образом начиная с первого курса студенты приобщаются к научной деятельности.

Анализ технологии интерактивного обучения, основанного на компетентностном подходе

Для исследования применяемых интерактивных методик можно использовать метод проблемно-резервного анализа SPOT, который заключается в «выделении приоритетных проблем, сопоставлении сильных и слабых сторон анализируемых технологий, трудностей и опасностей, которые могут возникнуть во время введения инноваций в деятельность школы, поиска внешних и внутренних резервов» [11, с. 91].

Аббревиатура SPOT состоит из первых букв слов, которые передают сущность этого метода:

- S – (Satisfaction) – сильные стороны, плюсы;
- P – (Problems) – трудности, слабые стороны, минусы;
- O – (Opportunities) – шансы, резервы, пути решения проблем в будущем;
- T – (Threats) – угрозы, риски, опасности, которые могут возникнуть в будущем.

Хронологически метод SPOT позволяет оценить технологию в двух аспектах, выполняя определенную прогностическую функцию: SP – то, что мы имеем сейчас, OT – то, что можем получить в будущем.

Таким образом, с целью выяснить реальный эффект внедрения разработанной технологии в высших учебных заведениях, а также сделать определенный прогноз на будущее, применим метод проблемно-резервного анализа и приведем его результаты в виде таблицы (см. табл. 2). На наш взгляд, преимуществ у интерактивного обучения, основанного на компетентностном подходе (левая колонка), значительно больше, чем негативных сторон (правая колонка таблицы).

Таблица 2

**Проблемно-резервный анализ технологии интерактивного обучения,
 основанного на компетентностном подходе**

Satisfaction – сильные стороны, плюсы	Problems – трудности, слабые стороны, минусы
<p>1) формирование активной жизненной позиции; 2) быстрая адаптация первокурсников в новой образовательной среде; 3) актуализация знаний, анализ, умение видеть за отдельными фактами и явлениями их суть и закономерности; 4) творческое усвоение знаний и умений, овладение опытом творческой деятельности, возможность самореализации; 5) развитие навыков общения, формирование общественной активности высокоразвитой, сознательной личности; 6) демократические отношения между преподавателями и студентами; 7) развитие креативности как студентов, так и преподавателей</p>	<p>1) недостаточная эффективность для студентов с низким базовым уровнем знаний; 2) невысокие результаты усвоения нового материала, если самостоятельный поиск недоступен; 3) значительное время на подготовку дидактического материала; 4) исключительное значение личностного подхода и мастерства преподавателя</p>
Opportunities – шансы, резервы, пути решения проблем в будущем:	Threats – угрозы, риски, опасности, кото- рые могут возникнуть в будущем:
<p>1) изменения в общественной жизни и в образовании вызывают недовольство традиционными методами обучения, как у студентов, так и у преподавателей, поэтому актуальными становятся инновационные технологии; 2) научившись разрешать проблемы учебные, студенты готовятся к решению проблем в реальной жизни и профессиональной деятельности; 3) интерактивные технологии стимулируют развитие критического отношения к действительности, формируют способность принимать обоснованные решения в нестандартных ситуациях; 4) инновационные технологии будут способствовать вхождению высших учебных заведений Украины в мировое образовательное пространство</p>	<p>1) увлечение «поиском проблем» и созданием показательной активности может привести к снижению уровня теоретического учебного материала и уровня знаний студентов; 2) часть студентов могут не воспринимать данную технологию в результате интеллектуальных или психологических особенностей, что может привести к негативным результатам учебы; 3) низкое педагогическое мастерство преподавателей обуславливает формальное использование интерактивных методик и, как следствие, отсутствие положительных результатов их внедрения</p>

Заключение

Формирование профессиональной компетентности будущих строителей – это сложный процесс, который проходит поэтапно в системе непрерывного профессионального образования. Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, причем главным результатом является не объем усвоенной информации, а способность человека действовать в разных проблемных ситуациях. Интерактивное обучение, основанное на компетентностном подходе, дает возможность сделать процесс усвоения знаний и умений творческим, стимулирует развитие критического отношения к действительности, формирует способность принимать обоснованные решения в нестандартных ситуациях. Становясь активным субъектом учения, студент не только интенсивнее осваивает новые знания, но и развивает потребность в непрерывном их получении. Это предпосылка современной тенденции образования – обучения на протяжении всей жизни.

Список литературы:

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Ягупов, В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». – 2007. – Т. 71. – С. 3–8.
6. Кондратенко, Н. Е. Инновационные модели и технологии обучения в контексте задач реформирования образования / Н. Е. Кондратенко, Л. Н. Преждо // Инновации в образовании. – 2002. – № 4. – С. 110–113.
7. Зязюн, І. А. Проективний аналіз технологій педагогічної дії / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2 (67). – С. 22–33.
8. Калапуша, Л. Р. Лекція як форма організації самостійної пізнавальної діяльності студентів ВНЗ / Л. Р. Калапуша, О. Л. Швай // Наукові записки Рівненського держ. гум. ун-ту. – 2009. – Вип. 12. – С. 3–5.
9. Шевирёв, А. В. Формирование и развитие системно-креативного мышления – базовая стратегия образования в XXI веке / А. В. Шевирёв, М. Н. Романчук // Сайт С. П. Курдюмова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://spkurdyumov.ru>.
10. Balcar, B. Projekt jako metoda nauczania / B. Balcar // Dyrektor Szkoły. – 2003. – № 3. – S. 24–25.
11. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Spisok literatury:

1. Andreev, A. L. Kompetentnostnaia paradigma v obrazovanii: opyt filosofsko-metodologicheskogo analiza / A. L. Andreev // Pedagogika. – 2005. – № 4. – S. 19–27.
 2. Zimniaia, I. A. Kliuchevye kompetentsii – novaia paradigma rezul'tata obrazovaniia / I. A. Zimniaia // Vysshee obrazование segodnia. – 2003. – № 5. – S. 34–42.
 3. Khutorskoī, A. V. Kliuchevye kompetentsii: Tekhnologija konstruirovaniia / A. V. Khutorskoī // Narodnoe obrazование. – 2003. – № 5. – S. 55–61.
 4. Kompetentnisiĭ pidkhid u suchasniĭ osviti: svitoviĭ dosvid ta ukraïns'ki perspektivi: Biblioteka z osvitn'oï politiki / [pid zag. red. O. V. Ovcharuk]. – K.: «K.I.S.», 2004. – 112 s.
 5. Iagupov, V. V. Kompetentnisiĭ pidkhid do pidgotovki fakhivtsiv u sistemi vishchoi osviti / V. V. Iagupov, V. I. Svistun // Naukovi zapiski NaUKMA. Seriia «Pedagogichni, psikhologichni nauki ta sotsial'na robota». – 2007. – T. 71. – S. 3–8.
 6. Kondratenko, N. E. Innovatsionnye modeli i tekhnologii obucheniiia v kontekste zadach reformirovaniia obrazovaniia / N. E. Kondratenko, L. N. Prezhdo // Innovatsii v obrazovaniii. – 2002. – № 4. – S. 110–113.
 7. Ziaziun, I. A. Proektivniĭ analiz tekhnologii pedagogichnoi dii / I. A. Ziaziun // Pedagogika i psikhologiia. – 2010. – № 2 (67). – S. 22–33.
 8. Kalapusha, L. R. Lektsiia iak forma organizatsii samostiinoi piznaval'noi diial'nosti studentiv VNZ / L. R. Kalapusha, O. L. Shvaǐ // Naukovi zapiski Rivnens'kogo derzh. gum. un-tu. – 2009. – Vip. 12. – S. 3–5.
 9. Shevyrëv, A. V. Formirovanie i razvitiie sistemno-kreativnogo myshleniia – bazovaia strategiia obrazovaniia v KhKhI veke / A. V. Shevyrëv, M. N. Romanchuk // Saít S. P. Kurdiúmov [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa : <http://spkurdyumov.ru>.
 10. Balcar, B. Projekt jako metoda nauczania / B. Balcar // Dyrektor Szkoły. – 2003. – № 3. – S. 24–25.
 11. Selevko, G. K. Èntsiklopediia obrazovatel'nykh tekhnologii : v 2 t. T. 1 / G. K. Selevko. – M.: NII shkol'nykh tekhnologii, 2006. – 816 s.
-

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SCHOOL LIBRARY AS PART OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM

Фатеева Р.И.

Заведующая отделом комплектования
НПБ им. К.Д. Ушинского,
кандидат педагогических наук
E-mail: r.fateeva@gnpbu.ru

Аннотация. В статье раскрываются процессы реформирования школьных библиотек в России в соответствии с требованиями ФГОС, направленными на информатизацию образования. Характеризуется должность педагога-библиотекаря, которая предполагает появление новых направлений деятельности и влечет изменения в содержании работы библиотеки.

Ключевые слова: школьная библиотека, педагог-библиотекарь, информационные ресурсы.

Fateeva R.I.

Head of the Acquisition Department at the Ushinsky State Scientific Pedagogical Library of the RAE, Candidate of science (Education).
E-mail: r.fateeva@gnpbu.ru

Annotation. The school library in Russia is being reformed in accordance with the requirements of the GEF, aimed at the informatization of education. The author characterizes the new position of «teacher-librarian» that provides for the development of a new direction of activity and leads to changes in the library contents.

Keywords: school library, teacher-librarian, information resources.

Необходимым условием существования библиотек, их соответствия требованиям информационного общества, конкурентоспособности на информационном рынке, международным стандартам является информатизация библиотек и их автоматизация. Согласно требованиям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и в связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов общего образования ключевым направлением является создание в образовательных организациях единой информационно-образовательной среды.

Комплексный подход в создании цифровой школы дает ряд положительных результатов: отказ от бумажного документооборота, оперативный детализированный мониторинг деятельности школы администратором, своевременный контроль за ребенком

со стороны родителей (за успеваемостью, посещаемостью, питанием, пользованием библиотекой).

По каким же стратегическим направлениям должна развиваться реформируемая школьная библиотека и какие тактические шаги следует предпринять педагогу-библиотекарю? Мотивацией введения указанной должности явилось обострившееся в последние годы противоречие между современными потребностями читателя и возможностями библиотеки. Год от года положение в школьных библиотеках только осложнялось. Причинами отрицательной динамики явились:

- слабая подготовка библиотекарей к работе с интернет-технологиями;
- недостаточная оснащенность школьных библиотек специальным оборудованием;
- отсутствие доступа в сети к фондам библиотек;
- общая недооценка учителями и руководителями школ роли библиотек в информационном пространстве.

Школьные библиотекари в последнее время стали заложниками рутинной работы, связанной с заказом, доставкой, выдачей учебников. Именно эта функция технического работника стала основной.

В век информатизации печатное слово перестает быть единственным источником информации для поколения, использующего интерактивные технологии. Происходит трансформация текста на бумаге в изображение, цвет, звук. Интернет стал для подростков единственным местом, где они получают свободный доступ к знаниям, сами выступают создателями контента. Однако в бурном потоке информации учащимся порой сложно разобраться с ее ценностными критериями.

Библиотеки по своей сущности должны стать лидерами в этом направлении, обеспечить эффективный доступ не только к бумажным, но и к электронным информационным ресурсам, стать навигаторами в цифровом информационном пространстве.

Изменить роль библиотеки и библиотекаря в школе является насущной проблемой. Идею «повышения статуса школьного библиотекаря» несколько лет лоббировала на всех уровнях власти президент Ассоциации школьных библиотек Татьяна Дмитриевна Жукова. Современная ситуация в библиотеке характеризуется целым рядом особенностей. С одной стороны, формируется новая информационно-предметная среда, базой которой являются информационные технологии, с другой стороны, в ответ на новые потребности пользователей должны появиться новые возможности их удовлетворения.

Приказ Минздравсоцразвития России от 31 мая 2011 г. № 448н «О ведении в “Единый квалификационный справочник должностей...” новой должности “педагог-библиотекарь”» взбудоражил библиотечное сообщество.

Через два года Постановлением Правительства РФ от 8 августа 2013 г. № 678 была утверждена «Номенклатура должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

Чтобы понять сущность педагогической направленности в названной должности следует обратить внимание на представленную в номенклатуре ротацию педагогической должности: учитель, педагог, преподаватель.

Преподаватель – лекторская должность в системе средне-специального или высшего учебного заведения.

Учитель – должность в системе начального и среднего образования.

Педагог – специалист, профессионально занимающийся преподавательской и воспитательской работой. Например, педагог дополнительного образования (педагог-хореограф, педагог по вокалу).

Педагог-библиотекарь – это специалист в области работы с информацией. Новый статус обязывает его научиться самому и научить пользователей библиотечно-информационных услуг (учителей и учеников) по-новому управлять информацией.

Изменились ли должностные обязанности с присвоением нового статуса? Согласно новому квалификационному справочнику педагог-библиотекарь:

- участвует в реализации основной образовательной программы начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в соответствии с федеральными государственными стандартами и организует работу по ее учебно-методическому и информационному сопровождению;

- осуществляет дополнительное образование обучающихся по освоению инновационных технологий, методов и форм библиотечно-информационной деятельности;

- разрабатывает рабочие учебные программы, обеспечивает их реализацию;

- организует участие обучающихся в массовых тематических мероприятиях, обеспечивая педагогически обоснованный выбор форм, средств и методов работы с учетом их психофизиологической и педагогической целесообразности;

- применяет педагогические теории и методики для решения информационно-образовательных задач, использует современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;

- анализирует достижения обучающихся, выявляет их творческие способности, способствует формированию устойчивых профессиональных интересов и склонностей;

- участвует в обеспечении самообразования педагогических работников образовательного учреждения средствами библиотечных и информационно-библиографических ресурсов;

- организует тематические выставки, читательские конференции, участвует в реализации различных образовательных проектов;

- вносит предложения по совершенствованию образовательного процесса в образовательном учреждении, участвует в работе педагогических, методических советов, объединений, в других формах методической работы, в организации и проведении родительских собраний;

- комплектует библиотеку образовательного учреждения печатными и электронными образовательными ресурсами по всем предметам учебного плана;

- осуществляет работу по учету, обработке поступающей в библиотеку литературы, составляет каталоги с применением современных информационно-поисковых систем;

– организует обслуживание обучающихся и работников образовательного учреждения;

– обеспечивает сохранность библиотечного фонда, ведение статистического учета по основным показателям работы библиотеки и подготовку установленной отчетности; соблюдает правила по охране труда и пожарной безопасности.

С одной стороны, больших изменений мы здесь не обнаруживаем: обозначены все направления, по которым работали раньше и работают сейчас школьные библиотекари. В условиях новой библиотеки эти обязанности выглядят следующим образом.

1. Планомерное комплектование библиотеки традиционными и электронными ресурсами в соответствии с профилем образовательного учреждения. Создание электронного каталога. Электронный каталог обеспечивает круглосуточный свободный доступ к ресурсам сети всем пользователям библиотечной системы – учителям, учащимся, руководителям системы образования. Электронный каталог дает возможность быстро формировать статистические отчеты, а также прогнозировать потребности и обеспеченность учебными изданиями учебных дисциплин для руководителей органов управления образования на основе точного анализа фондов библиотек образовательных учреждений; обеспечивает межведомственный и межрегиональный обмен на основе интеграции информационных систем и ресурсов.

2. Онлайновое справочно-библиографического обслуживание, то есть предоставление доступа к удаленным библиографическим и полнотекстовым российским и мировым ресурсам. Многие библиотеки с удовольствием начинают пополнять свои фонды «онлайновыми» материалами, создавая «онлайновую» коллекцию материалов (баз данных, банков информации) в помощь проектно-исследовательской работе учителей и учащихся. При этом необходимо соблюдать нормы авторского права.

3. Оказание сервисных услуг пользователям (помощь в поиске информации, сканирование документов, электронная доставка документов, создание электронных презентаций, копирование информации на flash-карты, CD и т.д.). Ориентация на внедрение современных услуг **позволит школьной библиотеке не только демонстрировать свою значимость в школе**, но и укреплять положение в социуме, повышать авторитет в глазах родителей, что при благоприятном развитии событий способно привести к дополнительным инвестициям в школьную библиотеку. Услуги могут предоставляться и непосредственно в библиотеке, и в онлайновом режиме через сайт школы или библиотеки.

4. Обучение пользователей информационной грамотности. Среди наиболее актуальных проблем, активно обсуждаемых мировым профессиональным сообществом как библиотекарей, так и педагогов – проблема диагностики состояния информационной культуры личности и измерения уровня информационной грамотности. Вероятнее всего, именно школьную библиотеку провозгласят центром информационной подготовки учащихся. На педагога-библиотекаря как специалиста по информационным ресурсам в соответствии с ФГОС будет возложена обязанность по управлению широким спектром ресурсов, обеспечению доступа к ним, формированию у читателей информационной культуры, комплекса знаний, умений и навыков по взаимодействию с информационной средой.

Для достижения действительно нового качества работы и информационного обслуживания пользователей наряду с технологическими нововведениями необходимы организационные изменения в работе библиотеки и школы.

Основной характеристикой библиотеки становится не количество книг в фондах, а количество и разнообразие источников информации, доступ к которым может предоставить библиотека. В наиболее успешных школах библиотека – это информационный центр, единая точка доступа к информации и знаниям, центральное место для интеллектуальных инноваций учеников и учителей.

Итак, педагогическая деятельность педагога-библиотекаря как вид профессиональной деятельности – это системные педагогические усилия направленные на личностное развитие человека, на обеспечение социальной адаптации в новом информационном мире. Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского проводит обучающие семинары по современным направлениям деятельности библиотек разных типов и видов. Информация о готовящихся мероприятиях всегда можно найти на сайте библиотеки: <http://www.gnpbu.ru>.

В заключении остановимся на вопросах, которые время от времени задают школьные библиотекари, и прокомментируем ответы на них.

- Имеет ли должность «педагог-библиотекарь» отношение к библиотекам других типов и видов?

Эта должность применима только к образовательным учреждениям, реализующим программы начального, основного общего и среднего полного образования.

- Для чего это сделано?

Чтобы повысить *статус*, а следовательно, и *ответственность* в условиях развития «новой школы».

- Является ли процесс введения этой должности в школе обязательным?

Нет. В соответствии со ст. 33 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» установление структуры и штатного расписания отнесено к компетенции образовательного учреждения.

- Если в штате школы есть должность библиотекаря, следует ли ее заменять на должность педагога-библиотекаря?

Не обязательно, но если педагогическим советом принято такое решение, руководителю необходимо провести процедуру введения в штат новой должности и сокращения прежней в соответствии с Трудовым кодексом РФ.

- Не подразумевается ли под наименованием «педагог-библиотекарь» педагогическая нагрузка?

Нет. Основной функцией остается работа с фондом и информационное сопровождение образовательного процесса. К педагогической работе относится участие в реализации образовательных программ путем информационного обеспечения учебных дисциплин, а также воспитательная работа, формирование информационной культуры пользователей библиотечно-информационных услуг.

- На каких условиях педагоги-библиотекари могут выполнять дополнительную педагогическую работу?

Обязанности педагога-библиотекаря не предусматривают педагогической нагрузки. Отработка педагогических часов учебного плана оплачивается дополнительно. Педагогическая нагрузка для педагога-библиотекаря (также как для завуча, психолога) не считается совместительством, поэтому может выполняться в основное рабочее время.

- Каковы условия оплаты труда педагогов-библиотекарей? Кто их определяет? От чего зависит размер должностного оклада?

Работа школьного библиотекаря оплачивается в соответствии с локальным правовым актом (Положением об оплате труда, которое принято в школе) и штатным расписанием, утверждённым руководством школы. Принцип оплаты должен быть сохранён: базовый оклад согласно профессионально-квалификационной группе и стимулирующая часть. Принципы стимулирования должны быть отражены в Положении. Оплата тарифированных педагогических часов производится дополнительно по ставке учителя основного или педагога дополнительного образования в зависимости от учебной дисциплины.

- Распространяется ли на педагогов-библиотекарей порядок аттестации, установленный для других педагогических работников?

Да, в рамках утвержденных квалификационных требований к педагогу-библиотекарю. Педагог-библиотекарь имеет право подать заявление на условиях, определенных для аттестации других педагогов на квалификационную категорию.

- Распространяются ли на педагогов-библиотекарей льготы, порядок пенсионного обеспечения, установленные для педагогических работников? Не все гарантии и льготы, установленные для педагогических работников, распространяются на педагога-библиотекаря.

К сожалению, на сегодняшний день в списке должностей, в отношении которых установлена досрочная пенсия при 25-летнем стаже педагогической работы, должность педагога-библиотекаря не предусмотрена. Список утвержден в 2002 г., а указанная должность введена в 2011 г.

По этой же причине у педагога-библиотекаря нет удлиненного оплачиваемого отпуска, которым пользуются учителя.

Что касается ежемесячной денежной компенсации на книгоиздательскую продукцию, то этот вопрос находится в компетенции *органов управления на местах*: что они решат, то и будет.

В соответствии со ст. 55 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» педагогические работники школы не реже чем один раз через 10 лет непрерывной преподавательской работы имеют право на отпуск сроком до 1 года. Порядок и перечень должностей, которым такой отпуск предоставляется, определяется учредителем или уставом данной школы. Если педагог-библиотекарь ведет педагогическую нагрузку, руководство может включить эту должность в список льготников.

Итак, реализация льгот зависит от оперативности внесения дополнений в соответствующие подзаконные нормативные акты, в первую очередь, в Постановление Правительства РФ от 1 октября 2002 г. № 724 «О продолжительности ежегодного основного оплачиваемого отпуска, предоставляемого педагогическим работникам».

Список литературы:

1. Понкратова, В. Н. Новая должность : педагог-библиотекарь / В. Н. Понкратова, Ж. П. Осипова // Народное образование. – 2011. – № 10. – С. 159–165.
 2. Хахалева, Н. И. О новом «Порядке учета документов, входящих в состав библиотечного фонда» / Н. И. Хахалева // Школьная библиотека. – 2014. – № 2. – С. 20–23.
 3. Ястrebцeva, E. N. O novom statuse «pedagog-bibliotekar» i o tom, chto delat' i kak rabotat' shkol'noi biblioteke / E. N. Ястrebцева // Biblioteka v shkole. – 2011. – № 17. – С. 18–24.
 4. Ob obrazovanii v Rossiiiskoj Federatsii : feder. zakon ot 29.12.2012 № 273 FZ // Konsul'tantPlius [Elektronnyi resurs] : sprav.-pravov. sistema. – Rezhim dostupa : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=165984>.
 5. O vedenii v «Edinyi kvalifikatsionnyi spravochnik dolzhnostej...» novoj dolzhnosti «pedagog-bibliotekar» : prikaz Minzdravsozrazvitiya Rossii ot 31.05.2011 № 448n // BestPravo [Elektronnyi resurs] : inform.-pravov. portal – Rezhim dostupa : <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/ea-dokumenty/j4b.htm>.
 6. Nomenklatura dolzhnostej pedagogicheskikh rabotnikov organizacij, osuzhdestvlyaющих obrazovatel'nuyu deyatel'nost' : [utv. postanovleniem Pravitel'stva RF 8 avguusta 2013 g. № 678] // Garant.ru [Elektronnyi resurs] : inform.-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70329490/>.
 7. O prodolzhitel'nosti eжegodnogo osnovnogo oplichivayemogo otpuska, predstavlyayemogo pedagogicheskym rabotnikam : postanovlenie pravitel'stva RF ot 01.10.2002 № 724 // Garant [Elektronnyi resurs] : inform.-pravov. portal. – Rezhim dostupa : <http://base.garant.ru/185100/>.
-

Spisok literatury:

1. Ponkratova, V. N. Novaia dolzhnost' : pedagog-bibliotekar' / V. N. Ponkratova, Zh. P. Osipova // Narodnoe obrazovanie. – 2011. – № 10. – S. 159–165.
2. Khakhaleva, N. I. O novom «Poriadke ucheta dokumentov, vkhodiashchikh v sostav bibliotechnogo fonda» / N. I. Khakhaleva // Shkol'naia biblioteka. – 2014. – № 2. – S. 20–23.
3. Iastrebtsseva, E. N. O novom statuse «pedagog-bibliotekar» i o tom, chto delat' i kak rabotat' shkol'noi biblioteke / E. N. Iastrebtsseva // Biblioteka v shkole. – 2011. – № 17. – S. 18–24.
4. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii : feder. zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ // Konsul'tantPlius [Elektronnyi resurs] : sprav.-pravov. sistema. – Rezhim dostupa : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=165984>.
5. O vedenii v «Edinyi kvalifikatsionnyi spravochnik dolzhnostej...» novoj dolzhnosti «pedagog-bibliotekar» : prikaz Minzdravsozrazvitiya Rossii ot 31.05.2011 № 448n //

- BestPravo [Электронный ресурс] : информ.-правовой портал – Режим доступа : <http://www.bestpravo.ru/federalnoje/ea-dokumenty/j4b.htm>.
6. Номенклатура должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность : [утв. постановлением Правительства РФ 8 августа 2013 г. № 678] // Гарант.ru [Электронный ресурс] : информ.-правовой портал. – Режим доступа : <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70329490/>.
 7. О продолжительности ежегодного основного оплачиваемого отпуска, предоставляемого педагогическим работникам : постановление правительства РФ от 01.10.2002 № 724 // Гарант [Электронный ресурс] : информ.-правовой портал. – Режим доступа : <http://base.garant.ru/185100/>.

Интернет-журнал

«Проблемы современного образования»

2014, № 5

ДЕТСКАЯ БИБЛИОТЕКА И ОБРАЗОВАНИЕ: ГРАНИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

CHILDREN'S LIBRARY AND EDUCATION: POINTS OF INTERACTION

Куликова Е.В.

Главный библиотекарь Центральной городской детской библиотеки им. А.П. Гайдара, г. Москва
E-mail: ekulikova@gaidarovka.ru

Аннотация. В статье рассмотрены цели взаимодействия учреждений образования и культуры, а также особенности детских библиотек, которые позволяют наладить наиболее эффективную работу по просвещению подрастающего поколения.

Ключевые слова: детская библиотека, образование, просвещение.

Kulikova Y.V.

Chief Librarian of the A.P. Gaidar Central City Children's Library, Moscow.

E-mail: ekulikova@gaidarovka.ru

Annotation. The article examines the goals of educational and cultural institution interaction, as well as the characteristics of children's libraries that allow for the most effective work aimed at the enlightenment of the young generation.

Keywords: children's library, education, enlightenment.

Один из основных моментов любой деятельности – правильная постановка цели. Главный вопрос – чего мы хотим добиться, для чего работаем. Как гласит поговорка, если не знаешь, куда идти, никуда и не придешь.

Слово «образование» понимается и как в достаточной степени формализованный процесс обучения ребенка, в который входят учебные заведения, учебные программы, свидетельства об окончании учебного заведения и т.д., и как процесс внутренний – процесс образования человеческой личности. Назовем условно эти два процесса «образование внешнее» и «образование внутреннее».

По моему мнению, цели и направленность внешнего и внутреннего образований не всегда совпадают.

Цель образования внешнего – повышение качества человеческого ресурса. Это подход государственного масштаба, подход больших чисел.

Образование внутреннее в основном дело семейное. Для родителей образование их детей – это шанс в будущем устроиться на лучшую работу: более интересную, более

высоко оплачиваемую, то есть шанс их детей на лучшую жизнь. Здесь важен каждый человек, и подход тут индивидуальный.

Названные два процесса немыслимы друг без друга, они друг друга поддерживают и позволяют идти вперед с гораздо большей эффективностью. Вопрос, который стоит перед детскими библиотеками, можно сформулировать следующим образом: на какое образование – внешнее или внутреннее – они должны ориентироваться, чтобы использовать свои ресурсы наиболее эффективно?

Тут может быть две крайности.

Первый вариант. Мы начинаем работать так же, как и школьные библиотеки, напрямую обслуживаем процесс образования: комплектуем больше литературы, которую можно использовать в учебном процессе, применяем формы работы, приближенные к учебным. Хорошо это или плохо? Налицо явное дублирование функций школьных библиотек. Детская библиотека начинает работать только на образование внешнее, оставляя внутреннее образование без внимания.

Второй вариант. Детская библиотека работает без всякой связки с образовательным процессом, сосредотачивая свои усилия на развитии личности ребенка. Но тогда ее работа мало привязана к реальной жизни, потому что почти все свое время подрастающее поколение проводит в школе. И распылять усилия детская и школьная библиотеки не должны.

Скорее всего, истина, как всегда, лежит где-то посередине, и каждый раз новое поколение заново открывает ее для себя. На мой взгляд, тут ключевое слово – эффективность. Мы должны посмотреть, какие возможности, какие преимущества есть у детских библиотек, и, исходя из них, строить свою работу по поддержке образования.

Вместе с тем существует стратегический вред постоянной нацеленности на результат. Так достигаются локальные цели, но упускается из виду стратегическая выгода в перспективе. Натаскивание на конкретный результат – это подход тактиков. Хотелось бы больше перспективного, стратегического планирования. Известно, что учащиеся колледжей на производстве сначала опережают выпускников вузов, у которых нет такого конкретно-ориентированного образования, однако потом выпускники вузов превосходят учащихся колледжей, потому что умеют обобщать.

Детская библиотека чуть ли не единственное место, где от ребенка не ждут немедленных результатов, и это приносит выгоду в перспективе – как самому ребенку, так впоследствии и обществу в целом.

Дети очень зависимы: они не свободны в своих желаниях, их поведением и временем практически постоянно управляют взрослые. Нам, взрослым, кажется, что это естественно, ведь мы лучше знаем, что принесет пользу ребенку.

С одной стороны, детям нужны границы и правила – тогда они понимают, что их жизнь упорядочена и устойчива, и чувствуют себя спокойно. С другой стороны, если ребенок не будет пробовать родительские запреты на прочность, если он не будет пытаться их преодолеть, то он так и останется инфантильным, не станет взрослым.

Почему дети сейчас уходят в виртуальную реальность? Потому что там они могут выбрать свой собственный мир – и подстроить его под свои желания и представления.

Мы все знаем, что дети весьма сдержанно относятся к тому, что с ними «проводят работу». Они не любят быть «объектом воздействия», даже если до них пытаются донести «разумное, доброе, вечное», и часто сопротивляются этому, отрицая вместе с директивной формой подачи и саму суть идеи. Поэтому ребенок обязательно должен иметь такое место, где **главный он**, а не родители или учителя. Причем это место должно быть безопасным для его здоровья и личности, и интересным, развивающим.

Давайте для примера возьмем современного третьеклассника – уже не несмышленого малыша, но и не тинэйджера, у которого совсем другие запросы. Где третьеклассник может быть свободен в своем выборе?

Сразу скажу, что с большой симпатией отношусь ко всем перечисленным социальным институтам – они все жизненно необходимы и выполняют свои функции (а плохо ли, хорошо ли – это зависит от каждого конкретного случая).

Школа. Согласимся, что ребенок в школе далеко не главный персонаж. Самое важное – и с этим невозможно не согласиться – это учебная программа, которую должны пройти все школьники. Назвать школу территорией свободы пока, к сожалению, не получается.

Развивающие кружки, студии, спортивные, музыкальные и художественные школы. В центре снова оказываются обучающие программы, инициируемые взрослыми (хотя и в гораздо более мягкой степени, чем в общеобразовательной школе, и часто по выбору ребенка).

Театр. Если спектакль не затронул какие-то струны вашей души, вы не сможете сменить его с такой же легкостью, с какой можно достать книгу с полки. Нет интерактивности, нет свободы выбора. Спектакль и театр существуют сами по себе, даже если наш третьеклассник ушел из зала после первого действия. Он просто вышел из этой системы координат, но не смог ее изменить, подстроить под себя.

Детские библиотеки с этой точки зрения имеют следующие преимущества:

- 1) добровольность посещения;
- 2) организация в них среды детского общения;
- 3) учет психологических и возрастных особенностей детей.

Иными словами, атмосфера детской библиотеки благожелательна к детям, предназначена специально для них. В библиотеке развивается равноправный диалог ребенка и взрослого, то есть диалог «по горизонтали», а не «по вертикали». Ребенок тут – главный клиент, который «заказывает музыку».

Больше таких учреждений взросления – где ребенок был бы главным – в обществе нет. Наш третьеклассник нигде не может чувствовать себя главным. Именно поэтому те дети, которые почувствовали в библиотеке что-то «свое», не хотят с ней расставаться.

Еще одна характерная черта библиотек – возможность перерабатывать информацию снова и снова для детей разного возраста и уровня развития. Не будем забывать, что библиотека, в которой обслуживают детей, является одновременно и информационным центром. Степень переработки даже одной и той же информации должна очень сильно различаться, чтобы ее адекватно воспринимали самые разные дети. Библиотека, которая работает с детьми, не только служит для передачи информации в неизменном

виде, но и сама генерирует информацию, в том числе рекомендательного, обобщающего характера. И это прекрасное дополнение к школьной программе. Вспомним, что раньше существовала целая серия рекомендательных библиографических пособий для школьников, которая называлась «За страницами школьного учебника»¹. Это название, как мне кажется, прекрасно передает суть взаимоотношений детской библиотеки и образования.

Детская библиотека в обязательном порядке должна знать, что написано в учебниках, и учитывать это в своей работе. Но ее рабочее поле лежит за пределами школьного учебника – так работа детской библиотеки будет наиболее эффективна.

Следует обратить внимание на еще один аспект. Поскольку в детских библиотеках создана среда, благоприятная для развития детей, большинство библиотечных мероприятий воздействуют не только на разум, но и на чувства ребенка. Как известно, детям в большей степени, чем взрослым, присуще образное мышление, поэтому такой путь донесения информации, формирования принципиальных понятий особенно эффективен при работе с подрастающим поколением.

В детской библиотеке главная роль, в которой выступает ребенок, – это читатель. И эта роль дает ему возможность осознать свои интересы, сформировать свои собственные информационные потребности. В связи с этим тематика занятий в детской библиотеке гораздо шире, а потому интереснее для ребенка, по сравнению с другими местами, где посещение подобных занятий – обязанность. В таких условиях ребенок усваивает даже сложные абстрактные понятия как бы между прочим – в игре, в диалоге. Творческая атмосфера детской библиотеки способствует тому, чтобы ребенок делал свои личные открытия, которые, как известно, остаются с ним на всю жизнь. Полученные в детстве нравственные представления делаются личным достоянием, убеждением.

Если подытожить, то для детских библиотек образование – это просвещение. Последнее не предполагает формальных обязательств, что очень соответствует особенностям библиотек, которые не могут дать документ об образовании, но могут предоставить материал «для развития, для интереса», что потом выльется в увлечение и более эффективную деятельность в учебе и дальнейшей работе. Вместе с тем просвещение нацелено не только на внутренний мир ребенка, а ведет его за собой, в реальный мир.

В заключение процитирую мысль замечательного философа Григория Померанца, который сейчас становится очень популярным: «Лидерами станут страны, которые лучше других сумеют создать новый стиль жизни, включить паузу созерцания в череду дел, избавиться от лихорадки деятельности... Решающей становится не экономика, а педагогика, начиная с детского сада. Дети схватывают начатки нового быстрее взрослых» [1].

¹ Рекомендательные библиографические пособия серии «За страницами вашего учебника» составляли сотрудники Российской государственной детской библиотеки.

Список литературы:

1. Померанц, Г. Пауза созерцания / Г. Померанц // Дружба народов. – 2002. – № 2.
(В электронном виде статья доступна на сайте литературного интернет-проекта «Журнальный зал»: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2002/2/pom.html>.)
-

Spisok literatury:

1. Pomerants, G. Pauza sozertsaniia / G. Pomerants // Druzhba narodov. – 2002. – № 2. (V elektronnom vide stat'ia dostupna na saite literaturnogo internet-proekta «Zhurnal'nyi zal»: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2002/2/pom.html>.)

Интернет-журнал

«Проблемы современного образования»

2014, № 5

ФОРУМ ПО НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В АСТАНЕ

CONTINUOUS EDUCATION FORUM IN ASTANA

Ломакина Т.Ю.

Заведующая лабораторией ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования», директор Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ, доктор педагогических наук, профессор
E-mail: lomakina@itiprao.ru

Lomakina T.Y.

Head of the Laboratory at the Institute of Strategy and Theory of Education, Director of the National Center of UNESCO in Russian Federation, Doctor of science (Education), Professor.

E-mail: lomakina@itiprao.ru

Аннотация. 10–11 октября 2014 г.
в г. Астане (Республика Казахстан)
в многофункциональном зале «SILK WAY»
прошел второй этап XII Международной конференции «Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития». В настоящей статье дан обзор этого мероприятия.

Ключевые слова: непрерывное образование, конференция, Образование через всю жизнь, ООН, ЮНЕСКО, ИСИТО, Казахстан.

Annotation. On October 10–11, 2014, the second stage of the XII International Conference «Education throughout Life: Continuous Education in the Interests of Stable development» took place in Astana (Republic of Kazakhstan) at the «Silk Way» multifunctional conference hall.

Keywords: continuing education, conference, Lifelong Education, UN, UNESCO, ISITO, Kazakhstan.

Организаторами конференции выступили: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), Межпарламентская ассамблея Евразийского экономического сообщества, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина (базовая организация), Национальный центр ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ, ФГБНУ «Институт стратегии и теории образования» (преемник ИТИП РАО) и др.

В работе конференции приняли участие ученые, представители научно-исследовательских организаций, образовательных учреждений разного уровня, ассоциаций

и бизнес-структур Казахстана, России, Беларуси, Таджикистана, Украины, Узбекистана, Эстонии, Германии, Португалии, Финляндии, Франции и Китая.

Участники конференции отметили, что современное образование имеет решающее значение для развития «человеческих ресурсов и человеческого капитала» как основополагающих факторов прогресса, продвижения инноваций, передовых технологий, а также способностей человека принимать взвешенные экономические, социальные и экологические решения.

Было подчеркнуто, что непрерывное образование является направлением государственной политики многих стран. Оно представляет собой современную фундаментальную педагогическую концепцию и руководящий принцип любой образовательной реформы. Значимость непрерывного образования (*Lifelong learning*) как социального института определяется тем, что оно посредством формализованного и неформализованного процессов обучения позволяет обучающимся независимо от их социального статуса или структурных ограничений приобретать новые знания, совершенствовать умения и навыки, обновлять профессиональные компетенции. Это способствует выстраиванию и коррекции индивидуальных образовательных и карьерных траекторий.

Участники конференции констатировали, что сегодня Казахстан достойно представлен в международном образовательном пространстве. За годы независимости на основе лучшего международного и отечественного опыта и практики создана национальная модель образования.

На пленарном заседании и на круглых столах обсуждались такие вопросы, как новая парадигма образования, непрерывное образование и национальные рамки квалификаций, обновление содержания образования, общество всеобщего труда и образование в течение всей жизни, трансформация содержания труда как важное условие постоянного обновления компетенций, рыночный механизм планирования профессиональной карьера педагога в контексте непрерывного образования.

Открыл конференцию и выступил с докладом «Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: история и современность» президент Национальной академии образования им. И. Алтынсарина Министерства образования и науки Республики Казахстан, кандидат педагогических наук, доцент Жилбаев Жанбол Октябревич. Рассматривая исторические этапы развития концепции непрерывного образования и модель непрерывного образования в СССР, Жанбол Октябревич раскрыл основные характеристики образования в интересах устойчивого развития и показал, как реализуется данная модель в Республике Казахстан.

Депутат Сената Парламента Республики Казахстан, секретарь Комитета по социальному-культурному развитию и науке, доктор технических наук, академик Международной кадровой академии Совета Европы (ЮНЕСКО), профессор Валиев Хусайн Хасенович в своем докладе раскрыл пути, возможности и необходимость взаимосвязи здоровья и образования в течение всей жизни.

Выступление Скворцова Вячеслава Николаевича, ректора Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, доктора экономических наук, кандидата педагогических наук, профессора (Россия, Санкт-Петербург), было посвящено основным

тенденциям и приоритетам в непрерывном профессиональном образовании в университете.

Член Международной академии по качеству (IAQ), почетный член финского общества по качеству, приглашенный научный сотрудник Университета Аалто Анттила Юхани (Финляндия, Хельсинки) остановился на вопросе распространения качества в обществе путем непрерывного обучения в высоком качестве, отметив, что сейчас взаимодействие и сотрудничество осуществляются в рамках новой среды и практики обучения. В связи с этим важным принципом концепции качества становится самооценка организации, что слабо используется в сфере образования.

Ректор Павлодарского государственного педагогического института, доктор философских наук, профессор Аршабеков Нургали Рахимгалиевич (Казахстан, Павлодар) в сообщении «Развитие системы опережающего педагогического образования» рассмотрел образ педагога будущего, раскрыл структуру и содержание новой модели образовательного процесса, которая обеспечит переход к познавательно-развивающему и методологическому типу образования, в основе которого лежит технология индивидуально ориентированного и проектно-деятельностного обучения.

О вкладе в установление новых моделей социального развития и повышении их ценности говорила Буше Осочовска Марлена, международный эксперт и консультант ООН/ЕС, глава представительства в штаб-квартире ЮНЕСКО, председатель Всемирного комитета по непрерывному образованию, доктор естественных наук (Франция, Париж).

Ломакина Татьяна Юрьевна, заведующая лабораторией теории непрерывного образования Института истории и теории педагогики Российской академии образования, директор Национального центра ЮНЕСКО/ЮНЕВОК в РФ, доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва), сделала акцент на партнерстве в системе непрерывного профессионального образования, отметив, что необходимо формировать новую разноуровневую и многофункциональную модель партнерских отношений в системе непрерывного образования.

Элимкулов Рамазан Сихымулы, президент АО «Финансовый центр» Министерства образования и науки Республики Казахстан, доктор юридических наук (Казахстан, Астана), в рамках темы «Финансовые возможности непрерывного образования, предоставляемые государством» рассказал о реализации в Республике Казахстан государственной программы развития образования на 2011–2020 гг., которая предусматривает внедрение механизма подушевого нормативного финансирования в школах, программ уровня курсов повышения квалификации педагогов, автономной системы управления.

Чернышенко Сергей Викторович, доктор биологических наук, профессор Университета Кобленц-Ландау (Германия, Кобленц), остановился на теме «Секторальные квалификационные рамки: разработка при поддержке Европейской программы ТЕМПУС». Докладчик отметил, что рамки квалификации являются тем механизмом, который позволяет структурировать результаты обучения в системе образования, делая их прозрачными и понятными работодателю. С другой стороны, рамочный подход позволяет

систематизировать и обеспечить качество и целостное наполнение образовательных программ.

Директор Корпоративного университета «Самрук-Казына», член ассоциации HR-менеджеров РК, кандидат экономических наук Ержигитова Шолпан Джумановна остановилась на компетентностной модели развития квалификаций в течение всей жизни и раскрыла авторскую методологию разработки отраслевого профессионального стандарта.

В конце пленарного заседания были проведены церемонии подписания таких международных соглашений, как:

– Договор о сотрудничестве Национальной академии образования им. И. Алтынсарина Министерства образования и науки Республики Казахстан и Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург);

– Договор о сотрудничестве Национальной академии образования им. И. Алтынсарина Министерства образования и науки Республики Казахстан и Университета Кобленц-Ландау (Германия, Кобленц).

Обсуждение тем проблемного поля конференции проходило в рамках круглых столов по следующим вопросам:

- «Новая парадигма образования»

Тема для дискуссии: Гуманистическая философия и pragматичная политика образования: конфликт или диалог?

Модераторы: Введенский Вадим Николаевич, доктор педагогических наук, профессор (Белгород, Россия); Мамырханова Аймен Молдагалиевна, кандидат исторических наук, доцент;

- «Непрерывное образование и национальные рамки квалификаций».

Тема для дискуссии: Формальное, неформальное и информальное образование: насколько возможно сегодня признание результатов обучения независимо от формы полученного образования?

Модераторы: Исаков Бисембай Мамаевич, доктор физико-математических наук, профессор; Мукашева Манарагуль Умирзаковна, кандидат педагогических наук, доцент;

– «Общество всеобщего труда и образование в течение всей жизни: отражение результатов обучения в показателях квалификаций».

Тема для дискуссии: Кто, как и когда осуществляет планирование, измерение результатов обучения и признание квалификаций?

Модераторы: Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна, доктор педагогических наук, профессор; Сырымбетова Ляйля Саркытовна, кандидат педагогических наук, доцент;

– «Трансформация содержания труда как важное условие постоянного обновления компетенций».

Тема для дискуссии: Как может реагировать система профессионального образования на новые вызовы рынка труда?

Модераторы: Рудик Георгий Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада); Абылгазина Айгуль Есимжановна, кандидат исторических наук, доцент;

– «Рыночный механизм планирования профессиональной карьеры педагога в контексте непрерывного образования».

Тема для дискуссии: Каково участие местных органов власти, учебных заведений и бизнеса в профессиональном росте педагога?

Модераторы: Ломакина Татьяна Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор; Мухамедханова Алмагуль Кенесхановна, кандидат исторических наук, доцент.

По результатам выступлений и обсуждений принят проект резолюции, где отмечено, что за 12 лет Конференция превратилась в масштабный и пока единственный ежегодный международный форум, получивший всемирное признание.

▼

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

ФЕНОМЕН ТАРКОВСКОГО В КУЛЬТУРЕ ХХI В.¹

TARKOVSKII'S PHENOMENON IN XXI C. CULTURE

Ланин Б.А.

Заведующий лабораторией дидактики
литературы ИСМО РАО, доктор филологических
наук, профессор
E-mail: 99bbb@mail.ru

Lanin B.A.

Head of the Laboratory of Didactics of
Literature at the Institute for Content and
Methods of Education of the Russian Academy
of Education, Doctor of Philology, Professor.
E-mail: 99bbb@mail.ru

Аннотация. В статье представлены различные подходы к творчеству Андрея Тарковского. В ХХI в. значимость его кинематографических открытий становится всё более очевидной. Совместная деятельность с Тарковским по-разному повлияла на жизнь работавших с ним кинематографистов. В работе рассматриваются разные аспекты культурного наследия Тарковского.

Ключевые слова: кинематограф, жанр, кадр, антиутопия, актер, Тарковский.

Annotation. Various approaches towards Andrei Tarkovskii's oeuvre are in focus. His insights seem extremely valuable in the XXI c. Films creating process changed the lives of every team members of Tarkovskii. Different aspects of Tarkovskii's heritage are discussed in this article.

Keywords: cinema, genre, frame, anti-utopia, actor, Tarkovskii.

Известный кинорежиссёр и историк Евгений Цымбал невероятно плодотворен. Помимо множества фильмов, игровых и документальных, он стал основоположником традиции Тарковских чтений, которые обычно проходят на Ивановской земле. На этот раз в Иваново приехали учёные из Японии и Бразилии, Шотландии, США и Румынии, Эстонии и Литвы... Даже не верится, что я слушал все эти доклады. Как будто вчера тянулась длиннющая очередь за абонементами на фильмы Тарковского в центральном бакинском кинотеатре «Низами». Мы с одноклассниками стояли полдня, чтобы купить абонемент

¹ Размышления над книгой: Феномен Андрея Тарковского в интеллектуальной и художественной культуре : материалы научно-теоретич. конф. (12–14 июня 2013 г.) / ред.-сост. Е. Цымбал. – Иваново : ПресСто, 2014. – 352 с.

на несколько фильмов – от «Иванова детства» до «Сталкера». Достался нам только третий ряд, вот и сидели, задрав голову. Мы были счастливы: успели досмотреть, Тарковский остался за границей, и только после невозвращения его фильмы перестали показывать в советских кинотеатрах. Тогда у нас, подростков, впервые проявился вкус к настоящему кино. Ничего мы не знали о самом художнике кроме того, что его отец – известный поэт.

Сейчас великолепно изданный сборник собранных и отредактированных Е. Цымбалом работ лежит на столе. В нём есть даже карта – результат скрупулезного исследования итальянских маршрутов Тарковского, предпринятое Львом Наумовым. Получивший докторскую степень в Амстердамском университете, Лев Наумов придумал собственную технологию реставрации кинофильмов. Он же провёл полную ретроспективу режиссёрских работ А. Кайдановского, оставшегося для всего кинематографического мира Сталкером.

Евгений Цымбал пишет сейчас свою книгу о Тарковском. Он работал у Тарковского вторым режиссёром на «Сталкере». Зрители пытаются разгадать символику видеоряда Зоны, расшифровать коды Тарковского. Совсем иначе читаешь эти коды, когда узнаёшь от Цымбала, что задания Тарковского были крайне общими. Он делился своими интуициями, предоставляя съёмочному коллективу воплощать их в зримый поток сознания. «Нужно что-то грязное, мокрое и неприятное» – вот порой и всё задание. Остальное приходилось делать второму режиссёру и оператору. «Сталкер» – вообще самый загадочный фильм Тарковского. Чего стоит хотя бы история с бракованной плёнкой, которая то ли сама испортилась, то ли её испортили, то ли брака не было вовсе...

В 1976 г. Тарковский подписывает с «Мосфильмом» договор на создание фильма «Идиот» по роману Ф.М. Достоевского. Кроме того, он планирует поставить «Гамлета» в Театре имени Ленинского Комсомола. И тут неожиданно он уезжает в деревню: слишком много впечатлений, эмоциональная усталость. «Сталкер» откладывается. «Мне не хватает размаха! – пишет в дневнике Тарковский. – В этой мёртвой атмосфере разлагаются остатки культуры, и создавать здесь, прежде всего, следует атмосферу – очищать мертвенную, выгрывать буржуазность, тупость, непонимание!

Но как?!» **[1, с. 159].**

Тарковский долго не приступал к съёмкам. В сценарии братьев Стругацких говорилось о космической катастрофе. Нужно было показать её загадочные следы. Планировались неожиданные спецэффекты, нужен был лунный пейзаж. Нашли что-то похожее возле Исфары, в пустыне, где на фоне лунного ландшафта мрачно зияли заброшенные угольные шахты. Всем реквизитом занимался Цымбал: «Были нужны танки, бронетранспортёры, грузовики, тягачи, пушки, миномёты, пулемёты, автоматы, полевые кухни, маскировочные сети, стереотрубы, снаряды, патроны, снарядные и патронные ящики, солдатские ранцы, каски, сапёрные лопаты, шинели-скатки, фляги, портупеи, полевые сумки, военные карты и прочее... На этих предметах должна была лежать печать военного времени, прошедшего с момента вторжения пришельцев, после которого прошло около двадцати лет. Всё должно заржаветь, вылинять, покрыться коррозией, зарости травой, мхом, кустами, быть занесено землёй, пылью и грязью. Среди этого хаоса должны были возникнуть настоящие чудеса» **[2, с. 323].**

Планировали снимать в пустыне, а сняли в конце концов в Эстонии, неподалёку от Таллинна. Арво Ихо, работавший вместе с Тарковским в качестве оператора-стажёра, мистическим образом оказался «прикован» к Зоне. С 1994 г. он водит в Зону гостей: сначала финского композитора, потом норвежского художника, французского фотографа, русского журналиста... Зона долго оставалась неизменной, только с 2006 г. начала меняться: деревья выросли, зашумели травы, цветы засверкали. Зато туристы-одиночки сменились целыми группами: теперь Зона – «намоленное место», к которому стремятся с разных уголков земли... Арво Ихо водит их по Зоне, подобно Сталкеру, которого помогал когда-то снимать.

Многие работы в собранной Евгением Васильевичем книге предлагают новые интерпретации фильмов Тарковского. Олег Аронсон пишет об «экономике длинного кадра», Наталия Кононенко – о звуковом мифе Тарковского, Шон Мартин – о восточной эстетике у Тарковского, японский профессор Ацуси Саканива, который перевёл более трёхсот стихотворений Арсения Тарковского на японский – об образах дома и стола в его фильмах, Лидия Михеева – о проблеме Дара, Андрей Горный – о Долге и долгах, Дмитрий Салынский – о поисках Тарковским новой образной системы...

Мы как-то оказались с Дмитрием Салынским, профессором ВГИКа, за одним столом в ивановской гостинице. Я рассказал поразившую меня историю, которую прочитал накануне. Оказывается, Фёдору Абрамову, во время войны служившему в СМЕРШе, а после войны работавшему в Ленинградском университете, предложили переехать в Москву, в центральный аппарат НКВД. Посоветовавшись, Абрамов отказался, а вместо себя порекомендовал заместителя, некоего Рюмина. Тот согласился, получил в Москве роскошную квартиру, быстро продвинулся, сделав карьеру на разоблачениях космополитов, врачей-«убийц» и Ерейского антифашистского комитета. Когда дело врачей-«убийц» забуксовало, Рюмина расстреляли. Абрамов дожил до писательской славы, стал знаменитым писателем-деревенщиком, произведения которого изучают в школе спустя десятилетия после смерти автора. Салынский же помнил роскошную рюминскую квартиру очень хорошо: их семью поселили в ней после расстрела следователя-садиста...

Тарковский перевернул наше представление о кино даже на технологическом уровне. Помните «Русский ковчег» Александра Сокурова, снятый одним непрерывным кадром? Возможно, не было бы этого фильма без 10-минутного, рекордного по тем временам, кадра из «Жертвоприношения».

Иной род новаторства проявляется на уровне жанра. В само существование жанрового задания автора самому себе поверить нелегко. Вроде бы можно задумать комедию... Но ведь иногда и великие мастера задумывают комедии, а получается «Вишнёвый сад». Автор ли создаёт текст, или Великий Некто создаёт текст посредством автора...

В «Солярисе» герои играют с отмыканием-замыканием пространства. Космическая станция «Солярис» и есть утопический остров. Мы улетим, обоснуемся так, что и возвращаться не надо, как Снауту, да ещё и рентгеном всех помучаем.

«Солярис» излишней занимательностью не попрекнёшь. Три критерия занимательности остались в искусстве со времён романтизма: 1) путешествие; 2) привлечение внимания; 3) открытие нового мира, явления, предмета, чувства, ощущения.

Романтическая поэтика у Тарковского целиком ушла в экзотические пейзажи, пусть даже урбанистические. Так появляется в «Солярисе» токийская трасса «Сюто-ко» от аэропорта Ханеда до центра.

Крис Кельвин исполнен гуманистического пафоса, который взращен на логике. Любопытно, что консультантом фильма был И.С. Шкловский. Он строил философскую стратегию поиска внеземных цивилизаций на «презумпции естественности». Коротко её можно сформулировать так: «Все возможные сигналы от внеземных цивилизаций следует трактовать как проявления естественной земной жизни, пока не будет доказано противоположное». Так и Крис Кельвин поначалу весьма скептичен. В разговоре с вернувшимся с орбиты пилотом Крис иронично отзыается о его видениях или, лучше сказать, о его визуальном опыте.

В «Солярисе» фактически даже нет путешествия: Крис прибывает с обычным багажом и сразу же пытается внести рациональный гуманизм в жизнь «Соляриса». Его миссия не исследование, а спасение. На станции происходят непонятные события. Оказывается, что обитатели «Соляриса» высокомерно ошиблись: в исследовательском раже они принялись облучать мыслящий Океан. Эта агрессия повлекла за собой изощрённое наказание.

Казалось бы, перед нами визуализированный философский диалог, причём базальный, весьма поверхностный. Однако всё меняет подлинное путешествие: возвращение Хари из Мира мёртвых. Она-то и становится антиутопическим героем, ведь обитатели станции даже не задумываются о смерти, они причисляют себя к сонму бессмертных.

Снаут празднует день рождения. Ему только 52, он много лет прожил на станции, собирается пожить там ещё. Из жизни обитатели станции уйдут только тогда, когда им надоест жить, как Гибаряну. Жизнь на станции безопасна и устойчива. 30-секундная невесомость потому и показана драматизированной анимацией картин Шагала с летающими любовниками, что она – исключение. Снауту и Сарториусу кажется, что визиты «гостей» –расплата за бессмертие. Муки совести – это только регулярная плата. Однако подлинные муки выпадают на долю Хари. «Какой именно Хари?» –спрашивал циничный Сарториус. Той, что пыталась покончить с собой и вернуться в небытие. Станция – это нагромождение серебристых и чёрных ящиков с мигающими лампочками. Не очень-то привлекательная утопия. Неожиданно технология возвращения в Мир мёртвых оказывается существенной для сюжета. Не только учёные не могут избавиться от гостей: вот и гостья не может избавиться сама от себя. Отправить на служебной ракете в космос не значит избавиться от неё. Выпить жидкий кислород тоже оказывается недостаточным. Технический аспект возвращения в Мир мёртвых оказывается существенным. Как же связаны утопический и антиутопический миры? Их связь мимолетна: всего лишь дуновение ветерка. «Аннигиляция – вспышка света и ветер», – говорит Снаут. «Ветер поднимается», – вторит ему Сталкер, когда Писатель пытается войти в дом исполнения желаний по прямой.

Зона является утопическим островом внутри враждебной жизни. «Для меня эта работа – выражение силы слабого человека, человека веры, человека высшего духа. Его действия могут быть непрактичными и абсурдными. Но непрактичность поступков для меня признак высокого духа. У него есть идея. Никакой зоны нет. Это просто он сам выдумал,

чтобы взять двух-трёх несчастливых людей, отвести туда и внушить им идею какой-то надежды во имя счастья. Но в конечном счёте ни один из них не хочет войти в эту комнату», – писал, как известно, сам Тарковский. Хотел, чтобы Зоны не было. Однако Зона есть, она существует, составляет визуальный ряд, она наказывает, и время от времени возникающие на экране трупы – тому доказательство.

Здесь не один герой – Сталкер, – а целых три. Писатель идет в заветную комнату с пистолетом, Профессор приготовил бомбу в 20 килотонн. С бомбой против утопии... 20 килотонн – вот уж, действительно, весомое мерило жанра!

Эскапизм Сталкера разделяет его жена. Она обо всем знала заранее: и о его вечной неприкаянности, и о пятилетней тюремной отсидке, и о риске родить больного ребёнка. И всё сбылось. Только она никогда не жалела ни о чём. Вот черта антиутопического героя, который убеждён в отсутствии альтернатив и в правоте своих поступков. Бунт жены Сталкера – это бунт повседневности, молчаливого страдания, хотя она никогда не молчит в кадре. Появление в кадре и обращение к зрителю – исповедальный момент.

Поразительна история о том, как Алиса Фрейндлих получила эту роль. Она снилась в другом фильме. Приехала уставшая на пробы, попросила сигарету, начала говорить. Уставшая, запинающаяся и задыхающаяся от усталости жена Сталкера. Позже эта кинопроба так и войдёт в фильм: больше эту сцену и не надо было переснимать. Но роли нужно было дождаться. На неё претендовала будущая жена Тарковского Лариса. Тарковский тянул с назначением на роль, пока наконец оператор Рерберг не спросил в сердцах, мол, кого же брать будем: «актрису или Ларису?» Тарковский взял Фрейндлих, актрису, но Рерберга из команды изгнал...

Съёмка стала моментом взросления для многих людей вокруг Тарковского, изменила их жизни. В самом же «Сталкере» инициацией является каждая ловушка Зоны, ловушка реальная или рассказанная Сталкером. Каждая брошенная гайка, каждый пройденный поворот, вытягивание длинной спички, прямой путь к дому, «сухой тоннель», «мясорубка» – всё это инициации на пути героев к самим себе, к своему достоинству, к возрожденному статусу.

Однако Писатель отрицает сам механизм инициации. Его путь представляется ему более публичным и неформальным: жажда славы или хотя бы публичного успеха привела его в Зону. Конечно, само слово «зона» в советском культурном тексте отягощено дополнительными коннотациями. Хотел стать знаменитым писателем, а оказался в зоне, мечтал стать успешным профессором – судьба привела туда же. Это ощущение гложет обоих. Писатель начинает распускать руки: ему гораздо комфортнее думать, что инициации подстроены Сталкером, чем представлять себя ещё одним человеком, которому предстоит сдать ритуальный экзамен. Он живёт предвкушением успеха, а Профессор сразу же его осаживает: «Вот и не суйте нос в чужие подштанники».

Как всегда у Тарковского, сквозь события просвечивает «достоевский» фон. Уж слишком мерзким оказывается «предбанник» заветной комнаты. Он ассоциируется со свидригайловской «банькой с пауками», только вместо пауков – приблудный чёрный пёс, вечный охранник Царства мёртвых Цербер, но не трёхглавый, а обычный бездомный пёс. Трёхглазым оказывается антиутопический герой Сталкер-Писатель-Профессор.

Когда Писатель звонит в свой институт, звонок призван увековечить его бессмертие. Ведь комнату невозможно взорвать без самоубийства. Рублёвская Троица, символизирующая единение, распадается в этом фильме на тройку неудачников, прошедших ряд инициаций, но так и не решившихся пройти финальную, самую важную.

Экспедиция началась в пивнушке неподалёку от колючей проволоки – в той же пивнушке она и заканчивается. Только пёс Цербер уже никому не нужен: кончились инициации, нечего охранять.

Зона показана очень подробно: сгоревшие танки, остовы сгоревших автомобилей, обуглившиеся останки сгоревших в автомобилях людей, шприцы, гайки на бинтиках, монеты, пуговицы, расползающаяся одежда на женском трупе у самого входа в комнату... Да, здорово Цымбал поработал, трудно даже представить себе, как ему всё это удалось!

И в «Сталкере», и в «Солярисе» событий непривычно мало. Событий, пожалуй, вообще почти не видно: о большинстве из них герои лишь рассказывают. Эти рассказы воссоздают утопическую мифологию. Первый такой миф – отчётный рассказ пилота в «Солярисе», второй, в «Сталкере», – это жизнь и смерть Дикобраза. Осталась притча о нем: мол, жил да был Дикобраз, пробрался в комнату, нарушил сталкерскую этику, разбогател, но вскоре покончил с собой. Осталась лишь гайка с бинтиком над бывшей ловушкой («Дикобраз оставил!» – восклицает Сталкер), но и ловушки уже никакой нет. Был ли Дикобраз вообще, существовал ли когда-либо – неизвестно, приходится верить Сталкеру на слово. А когда старожилам верят на слово – это и есть миф.

Словно к «Сталкеру» обращены слова П. Вяземского, написанные о романе Б. Константа «Адольф»: «Автор не прибегает к драматическим пружинам, к многосложным действиям, к сим вспомогательным пособиям театрального или романического мира. В драме его не видать ни машиниста, ни декоратора. Вся драма в человеке, всё искусство в истине. Он только указывает, едва обозначает поступки, движение своих действующих лиц. Всё, что в другом романе было бы, так сказать, содержанием, как-то: приключения, неожиданные переломы, одним словом, вся кукольная комедия романов, здесь оно ряд указаний, заглавий. Но между тем во всех наблюдениях автора так много истины, проницательности, сердцеведения глубокого, что, мало заботясь о внешней жизни, углубляешься во внутреннюю жизнь сердца» [3, с. 127].

Сам по себе жанр не может быть ни плохим, ни хорошим. Обращение к тому или иному жанру никак не связано с успехом или неуспехом. Жанр – каркас дома на колёсах, стиль – внутреннее убранство, сюжет – мотор этого дома на колёсах. Но в кино мы поверьем своим воображением актёрскую игру и видим в «Солярисе» и «Сталкере» игру на разрыв. Антиутопии Тарковского – воронки, которые затягивают зрителя в экранное действие и заставляют прочувствовать боль и судороги, терзающие героянью Бондарчук после неудачной попытки самоубийства; побуждают протянуть руки к плачувшему Сталкеру Александра Кайдановского после очередного неудачного похода в Зону; выворачивают наизнанку душу во время финального монолога жены Сталкера, великого монолога, в который превратились, как мы сейчас знаем, пробы Алисы Фрейндлих на роль.

16 апреля 1979 г. в два часа ночи (это точно задокументировано) Тарковский сделал запись в своём дневнике: «А «Сталкер», кажется, получился лучшим из всех моих фильмов».

Мы всегда видим у Тарковского много личного: стихи, дождь, ветер, зеркало, подмену... Рублёвская Троица в «Сталкере» пародируется и превращается в тройке морально несостоятельных искателей странного неведомого счастья. Любящая и страдающая женщина оказывается ожившим воспоминанием, гостьей из Мира мёртвых, оборачивается вспышкой света, ветром.... Фильмы Тарковского не похожи на другие, не похожи и друг на друга. После его фильмов люди стали другими: повзрослевшее человечество. После книги Евгения Цымбала мы понимаем это куда лучше.

Список литературы:

1. Тарковский, А. Мартиолог. Дневники. 1970-1986 / А. А. Тарковский. – М. : Международный институт имени Андрея Тарковского, 2008.
 2. Цымбал, Е. Рождение «Сталкера» / Е. Цымбал // Феномен Андрея Тарковского в интеллектуальной и художественной культуре : материалы научно-теоретич. конф. (12-14 июня 2013 г.) / ред.-сост. Е. Цымбал. – Иваново : ПресСто, 2014. – 352 с.
 3. Вяземский, П. А. Эстетика и литературная критика / П. А. Вяземский. – М. : Искусство, 1984.
-

Spisok literatury:

1. Tarkovskij, A. Martirolog. Dnevniki. 1970-1986 / A. A. Tarkovskij. – M. : Mezhdunarodnyj institut imeni Andreja Tarkovskogo, 2008.
 2. Cymbal, E. Rozhdenie «Stalkera» / E. Cymbal // Fenomen Andreja Tarkovskogo v intellektualnoj i hudozhestvennoj kul'ture : materialy nauchno-teoretich. konf. (12-14 iyunja 2013 g.) / red.-sost. E. Cymbal. – Ivanovo : PresSto, 2014. – 352 s.
 3. Vjazemskij, P. A. Jestetika i literaturnaja kritika / P. A. Vjazemskij. – M. : Iskusstvo, 1984.
-

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 5

► В МИРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Представляем вашему вниманию содержание журнала «Отечественная и зарубежная педагогика», издающегося в учреждении Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики». Главный редактор журнала – директор института, доктор философских наук С.В. Иванова. Журнал выходит один раз в квартал.

We present to your attention the journal "NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY", published by the "Institute of Theory and History of Pedagogy" of the Russian Academy of Education. The editor-in-chief of this journal is the director of the institute, Doctor of science (Philosophy) – Ivanova S.V. The journal is published quarterly.

«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА» № 4 (19) 2014

“NATIONAL AND FOREIGN PEDAGOGY” № 4 (19) 2014
JOURNAL OF THE “INSTITUTE OF THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGY” OF THE RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION

К читателям

- Полонский В.М. Динамика развития и соотношение основных понятий педагогики
Бережнова Е.В. Проблемы выявления специфики педагогических исследований...
Перминова Л.М. Диадактика в свете современной классификации научного знания
Краснова Л.А. Содержание образования: традиции и перспективы развития
Осмоловская И.М. Учебники нового поколения: поиск дидактических решений
Кларин М.В. Инновационное образование: концептуальные вызовы для диадактики
Ковалева Т.М. Реализация принципа открытости при построении и применении образовательных технологий
Науменко Ю.В. Здоровье формирующая направленность инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья
Мариносян Т.Э. Об унификации названий академических степеней и званий в квалифицированных системах в высшей школе и науке в условиях глобализации
Никитина Е.Е. Развитие детской литературы и периодики второй половины XVII – первой половины XIX вв.
Кусаинов А.К., Кунакова К.У., Утюпова Г.Е. Реформы в образовании: опыт и перспективы
Иванова Е.О. Диадактический потенциал информационно-образовательной среды для организации современного процесса обучения
Алиев Ю.Б. Диадактическое знание в школьном художественном образовании: потребности школы в подобном знании, проблемы в его становлении и использовании
Осмоловский А.А., Володарская И.А. Формирование общего приема познавательной деятельности у студентов-биологов (на примере выделения и идентификации микроорганизмов в чистой культуре)
Кодин В.Н. Современная этика как ядро образования
Паремузашвили Э.Э. «Развитие языковых и речевых умений младших школьников в процессе работы над текстом» Никитиной Екатерины Евгеньевны (Рецензия)